Francisco Esteban Bara

La universidad light

Un análisis de nuestra formación universitaria

PAIDÓS Educación

Índice

Portada
Sinopsis
Portadilla
Dedicatoria
Prólogo. Pensar como Genevieve Habert
Parte I. La formación universitaria reciente: un posible diagnóstico
1. ¿Cómo valorar la formación universitaria? Cicerón «versus» Henry Ford
2. Adáptense y oriéntenme, todo al mismo tiempo
3. La aciaga convivencia, la formación universitaria «light»
Parte II. Sobre la vida universitaria
4. El regalo de un intervalo
5. «James, hágase usted digno de esto, merézcalo»
6. El estruendoso mensaje en el gran silencio
7. Perder el horizonte y acabar a dos mil cuatrocientos metros de altura
8. Pasar el día de cualquier manera, por ejemplo, en pijama
Parte III. Sobre el profesorado universitario
9. Enamorados de don Juan, don Juan el enamorador
10. De don Juan a Juan
11. «Pourquoi i» ¡por saberlo!
12. El caso de los S-80 Plus
13. «¿Qué vengo a hacer aquí?» ¡Cuidado con aquello y adelante con lo otro!
Parte IV. Sobre estudiantes
14. Las ocurrencias de Leila y la pista de Pedro Salinas
15. Dejarse llevar por la formación universitaria
16. La grandeza de no aportar nada de interés

17. Buscadores de hábitos universitarios
18. Legolas, ¿qué ven tus ojos de elfo?
Parte V. Sobre la práctica educativa universitaria
19. Paradojas del arte, discordancias de la formación universitaria
20. Unidos por la calefacción, saludados en el «parking»
21. «Cien gaviotas»
22. Beyoncé y el Sísifo de Albert Camus
23. Platero, el jefe y la gran conversación
Epílogo. Una manera de diagnosticar la formación universitaria «light»
Notas
Créditos

Gracias por adquirir este eBook

Visita Planetadelibros.com y descubre una nueva forma de disfrutar de la lectura

¡Regístrate y accede a contenidos exclusivos!

Primeros capítulos
Fragmentos de próximas publicaciones
Clubs de lectura con los autores
Concursos, sorteos y promociones
Participa en presentaciones de libros

PlanetadeLibros

Comparte tu opinión en la ficha del libro
y en nuestras redes sociales:

Explora **Descubre** **Comparte**

Sinopsis

Ya era hora de que la formación universitaria soltara lastre con el pasado y se adaptase a las circunstancias en las que se encuentra, pero ¿no será tal vez que hemos dejado que se convierta en algo puramente administrativo cuyo objetivo no es nada más que otorgar un título académico que sea rentable?

Este libro es una crítica del actual modelo universitario, del que podría decirse que ofrece una incompleta formación light en la que profesores y estudiantes están perdiendo la oportunidad de vivir la verdadera aventura de la universidad.

LA UNIVERSIDAD LIGHT

Un análisis de nuestra formación universitaria

Francisco Esteban Bara

PAIDÓS
Barcelona • Buenos Aires • México

Dedicado a la pequeña Clara,
quizá tenga una oportunidad fascinante:
la de formar parte de una auténtica comunidad
de buscadores de verdades, bellezas y bondades.

Prólogo
Pensar como Genevieve Habert

El mes de octubre del año 1961, el Museo de Arte Moderno (MoMA) de la ciudad de Nueva York centró su atención en el pintor francés Henri Matisse. El emblemático MoMA homenajeaba así a uno de los grandes artistas del siglo XX con la exposición «The Last Works of Henri Matisse» («Los últimos trabajos de Henri Matisse»). Entre las obras presentadas se encontraba *Le Bateau (El barco),* un cuadro que el pintor realizó a los ochenta y cinco años, la edad a la que murió. *Grosso modo,* y con el permiso de los expertos en el arte de Matisse, se trata de una pequeña litografía dividida en dos mitades. En una de ellas aparece la vela azul de un barco que simula ser ondeada por el viento, rodeada por líneas rojas que parecen representar unas nubes en el horizonte. En la otra mitad se muestra el reflejo en el agua de la vela y las nubes. En poco más de un mes, pasaron por la exposición, y se supone que también por delante de *El barco*, unas ciento dieciséis mil personas. No está nada mal. Desde luego que no todas, pero es de imaginar que muchas de esas personas eran amantes del arte y entendidas en la obra del pintor francés; sin ir más lejos, allí acudió Pierre Matisse, uno de los hijos del famoso artista y reconocido marchante de la Gran Manzana.

Todo iba bien hasta que, cuarenta y siete días después de inaugurar la exposición, apareció por allí Genevieve Habert, corredora de bolsa y aficionada a la obra del artista en cuestión. Genevieve se situó delante de *El barco,* lo observó y se percató de algo que no cuadraba: el velero que se reflejaba en el agua tenía más elementos que el real. Es bien sabido que el

reflejo de un elemento no puede ser más completo y estar más acabado que el propio elemento original, puede presentar los mismos o menos detalles si se quiere, pero más no. Esa es una lección de las que se aprenden en la escuela, y que un pintor como Henri Matisse debía conocer a la perfección. Genevieve visitó el museo una segunda vez para corroborar el curioso descubrimiento, y en una tercera visita, quizá para despejar cualquier tipo de duda, decidió comprar en el mismo museo un catálogo de la exposición. En él aparecía *El barco* en su posición correcta, es decir, al revés de cómo estaba colgado en una de las paredes del MoMA.

La corredora de bolsa, ya totalmente convencida de su hallazgo, acudió a uno de los empleados del museo para comunicarle la noticia y emplazarle a que se tomaran las medidas oportunas. Y la respuesta que obtuvo fue más oportuna si cabe: «Usted no sabe lo que es hacia arriba ni hacia abajo, y nosotros tampoco. No podemos ser responsables de los pintores». Ahí queda eso. El arte, especialmente el de las últimas décadas, tiene estas cosas. Suele suceder, un cuadro que fulano aprecia de una manera, mengano lo ve de otra diferente y zutano de la contraria. «Depende, todo depende, de según cómo se mire todo depende», dice la famosa canción.[1] Y ante tal panorama, ¿quién podría saber lo que ha ocurrido en la cabeza del que ha pintado un cuadro? No sería de extrañar que hubiera más personas que visitaron la exposición y también creyeran ver ese cuadro del revés, pero asumieron que sobre gustos no hay nada escrito, que el capricho de Matisse, mira por dónde, había sido dibujar aquel barco de aquella particular manera. Sin embargo, Genevieve Habert no iba por allí, ella no aludía a gustos o inclinaciones personales, se refería a una cuestión que tiene poco que ver con caprichos, en este caso con los de Matisse. Gustará o no, e irritará a más o menos gente, pero la relación que hay entre un objeto y su reflejo está clara como el agua y no deja espacio para la controversia. Genevieve Habert decidió comunicar su hallazgo al *New York Daily News*, rotativo que

publicó la noticia el 24 de diciembre del mismo año en el que se celebraba la exposición.

El barco de Matisse no ha sido el único cuadro que se ha expuesto de manera incorrecta. Se sabe que sucedió lo mismo con *Hierba y mariposas*, de Vincent van Gogh, en la National Gallery de Londres, y que aún fue peor lo que le pasó a *El árbol de Lawrence*, de Georgia O'Keeffe: se exhibió erróneamente en dos exposiciones diferentes, en una de ellas durante la friolera de diez años seguidos. Quién sabe si algún lienzo más se ha visto envuelto en una situación parecida a la de los mencionados, sin que fuera advertido por alguien como aquella avispada corredora de bolsa. Tras el descubrimiento, Pierre Matisse, el hijo del gran pintor, afirmó: «La señora Habert debería recibir una medalla» por saber ver las cosas con lucidez y precisión, por el buen discurrir, por pensar con criterio. Y no solo del señor Matisse hijo, nos atrevemos a pensar que también hubiera recibido el aplauso del mismísimo Jaume Balmes, espléndido filósofo del sentido común que precisamente escribió *El criterio*, uno de esos libros que siempre hay que tener a mano. [2]

De la misma manera en que pensó Genevieve Habert sobre la colocación de aquel famoso barco, uno puede razonar sobre tantas otras cosas. Cambiará la cuestión sobre la que se discurre, pero no la manera de proceder. Por ejemplo, se piensa erróneamente cuando se defiende que los osos son animales holgazanes a los que les encanta dormir a pierna suelta durante largas temporadas; y se discurre de forma adecuada cuando se conocen los intríngulis de la hibernación, ese estado fisiológico que se da en ciertos mamíferos como adaptación a temperaturas invernales extremas, estrategia para ahorrar energía, manifestación del espíritu de supervivencia y alguna que otra cosa más que ahora se nos escapa. También se piensa bien cuando se entiende que la amistad es algo importantísimo que se cultiva y cuida como un auténtico tesoro; y se razona equivocadamente cuando se considera que es un instrumento para conseguir favores en momentos

puntuales o un mero compadreo de buen rollo. Y un último ejemplo, también piensa con criterio quien se sienta en el autobús público tal y como la inmensa mayoría de las personas venimos haciéndolo desde tiempos inmemoriales, no hace falta que describamos cómo; y anda ofuscado quien, además de reclinar sus posaderas en un asiento, apoya los pies en el de delante; ya nos imaginamos esa posición. El hecho de no pensar como Genevieve Habert puede traer problemas. Sin ir más lejos, el ingenuo de la hibernación se pierde una insospechada maravilla del mundo animal, el negligente ante la amistad dilapida la oportunidad de disfrutar de relaciones puras y desinteresadas, y el comodón del autobús resulta ser incómodo para todos, incluso para él mismo, por muy descansado que se sienta y muy apoltronado que se siente.

Ahora bien, razonar con criterio no es flor de un día ni fruto de la suerte o la casualidad, es más bien un proceso por el que debe pasar todo hijo de vecino, sí, incluso las mentes más privilegiadas. Dicho de otra manera, pensar con acierto no sale gratis, ni es algo que venga de fábrica. El ser humano, viene a decir el filósofo mexicano Eduardo Nicol, no nace entero, sino que se va *enterando* poco a poco. [3] Tal sugerencia debería inquietar a aquellos que creen estar enterados de todo o casi todo sin haberse dedicado con esmero a enterarse de casi nada. Quien haya encarado alguna vez el proceso de conocer la realidad de las cosas, quien en alguna ocasión se haya puesto a pensar, y no de cualquier manera, puede sentir que ha emprendido un camino apasionante. Y al mismo tiempo, también puede sentir algo que roza la angustia, y quizá sea esa la razón por la que dedicarse a pensar con criterio es algo poco practicado, no mueve a la gente. Tratar de pensar con criterio es dejar de vivir cómodamente, abandonar el confort del ignorante, en fin, es como empezar una maravillosa e ingrata aventura.

Hagamos ahora el ejercicio de imaginar a Genevieve Habert visitando algunas de nuestras universidades, supongamos que además de la pintura de Matisse también le interesara la formación universitaria. [4] Ya sabemos cómo

funciona un alma inquieta, ya conocemos un poco a nuestra protagonista. No estamos ante alguien que se conforma con cualquier cosa, que admita, así sin más, que no hay mucho que decir ante lo que cada uno pueda hacer, pensar o decir. Tampoco parece ser de esas personas que disfrutan llevando la contraria, que a la mínima ocasión buscan demostrar que todo el mundo anda equivocado, todo el mundo menos ellas, claro está. Genevieve Habert es mucho más complicada, tiene la extraña manía de fijarse en si las cosas están bien dispuestas, ladeadas o del revés, independientemente de lo que se diga. Necesita saber, ese es su antojo, si eso que se le muestra es lo que dice ser.

Bien, ¿y cómo vería entonces la actual formación universitaria tras consultar los principales documentos oficiales del momento?, ¿y después de leer aquellos libros que tratan el asunto y se han convertido en una especie de bestsellers?, ¿qué diría si observase lo que hoy en día sucede en las aulas, salas de estudio, bibliotecas y cafeterías universitarias?, ¿a qué conclusiones llegaría tras charlar con cuadrillas de estudiantes sobre los profesores, las clases o las pruebas que deben realizar para ir superando asignaturas?, ¿y tras conversar con grupos de profesores sobre los mismos asuntos?, ¿cómo valoraría esa formación si leyera diversos programas de asignaturas, si conociese lo que se pretende conseguir y las maneras de alcanzarlo?, ¿qué pensaría después de hablar con personas que se acercan a sus facultades para recoger el título académico, o con familias que aún tienen a alguno de sus miembros en la universidad?, ¿qué manifestaría tras detenerse ante las pintadas que decoran las paredes de pasillos y urinarios de no pocos campus? Sí, esas obras de arte también tienen que ver con la formación universitaria, han sido trazadas por personas universitarias.

No es preocupante que de vez en cuando se exponga un famoso cuadro boca abajo, eso no hace más que engrosar nuestra historia de curiosos sucesos, pero ¡ay, señores y señoras!, disponer de una formación universitaria erróneamente dispuesta puede marcar el destino de una

comunidad. «¡Qué exageración, no es para tanto!», dirán algunos. Permítannos poner tres ejemplos que dicen que sí, que estamos ante un asunto serio donde los haya. El Proyecto Manhattan, llevado a cabo por Estados Unidos y auspiciado por Canadá y Reino Unido; el Proyecto Uranio, gestado por Alemania; o la Operación Borodino, realizada por la Unión Soviética, fueron una suerte de competición por construir la bomba más grande y poderosa, un sobrecogedor torneo que ha marcado el devenir de la humanidad. Y, entre otras cosas, habría que preguntarse qué formación universitaria recibieron aquellos millares de lumbreras de la ciencia y la técnica que participaron en esos macabros programas. Desde luego, nadie les explicó que el médico y el asesino son igualmente competentes para elaborar veneno, y que, como señalaba Aristóteles, los diferencia el uso que cada uno le da a tal mejunje.

Del mismo modo, también está marcando nuestro futuro toda una tropa de personajes con responsabilidades políticas, económicas y sociales que hacen y dicen cosas que irritan y afrentan al más pintado. Sobran los ejemplos, porque los hay de todos los colores aquí, allá y acullá. Un buen número de esos «cortadores de bacalao» o, como se dice en inglés de manera clara y contundentemente, de los que *have the final say*, también han recibido una formación universitaria en la que, por lo visto, asuntos como la responsabilidad social, la empatía, la dignidad o la vergüenza personal y ajena brillaron por su ausencia, o quizá es que no se enseñaron, aprendieron y evaluaron como hubiera sido deseable. Y no hace falta volar tan alto. En nuestras plazas y calles, comercios y oficinas, vecindarios y redes sociales habitan personas con formación universitaria, y no es algo puntual, sino habitual, toparse con maneras de razonar y formas de proceder que la ponen en entredicho. Sí, uno desconfía de la formación universitaria que haya podido recibir aquel profesional que trabaja sin mirar más allá del interés propio y personal; de la que haya podido alcanzar aquel vecino que anda por el barrio sin dar las gracias, los buenos días, sin ceder el paso, en

fin, con más cara que un piano; o de la que haya podido vivir aquel conocido que nos manifiesta su decepción sobre la actual situación política al grito de «¡Esto es Sodoma y Gomera!». Estas cuestiones, por ridículas que parezcan, también marcan nuestro día a día y, por lo tanto, nuestro destino. «No juzgo ninguna tierra en Inglaterra que esté mejor otorgada que la que se da a nuestras universidades, porque gracias a ellas nuestro reino estará bien gobernado cuando nosotros estemos muertos y podridos.» [5] Quizá a algo de lo que aquí se está diciendo se refería el rey Enrique VIII ya hace siglos.

Es verdad que la formación universitaria, como la educación escolar, no es el único remedio para todos nuestros males, pero incluso aquellos que tienden a quitarle hierro estarán de acuerdo en que es mejor tener una determinada formación universitaria antes que otras y aceptarán que en este asunto no es conveniente actuar de tal manera que «si sale con barba, san Antón, y si no, la Purísima Concepción». Este libro persigue dos objetivos. El primero es situarnos, una vez más, ante esa pregunta que formuló el inimitable don José Ortega y Gasset en su obra *Misión de la universidad*, [6] y que llamó la cuestión fundamental: ¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la universidad? Con el permiso del maestro madrileño, acomodamos esa pregunta a nuestros intereses y la ubicamos en nuestros días: ¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la formación universitaria hoy? Queremos plantarnos ante esa cuestión y pensarla bien, con criterio, en fin, como lo haría Genevieve Habert. Ya veremos que eso no es nada fácil, mucho menos en los tiempos que corren y, sin embargo, nos conviene encontrar respuestas firmes para tal pregunta. Solo así podremos determinar si la formación universitaria que hoy acontece y tanto se defiende está bien situada, se encuentra inclinada hacia un lado u otro, o si lisa y llanamente está del revés. Ya adelantamos que, por lo menos a nuestro entender, la actual formación universitaria vive una cierta desorientación sobre los fines que debe alcanzar y el *ethos* que la debe caracterizar, y que, en

consecuencia, presenta un curioso y llamativo diagnóstico que no nos conviene para nada.

El segundo objetivo se centra precisamente en los síntomas que nos permiten elaborar dicha valoración, es decir, en las principales manifestaciones que nos revelan que la formación universitaria de hoy no anda bien, o mejor dicho, que no transita por el camino adecuado. No quiere decir esto que se quiera echar por tierra todo lo que hoy en día se dice y hace con dicha formación. No es este uno de esos libros que encaran un tema y entran en él como un elefante en una cacharrería, que ponen el grito en el cielo o que afirman que hoy todo es un desastre y que el pasado siempre fue mejor. Lo que se intenta más bien es indicar que no se está haciendo todo lo que se debería, o que incluso se hacen cosas que no son de recibo, y que eso tiene consecuencias poco halagüeñas para todos, sean universitarios o no. Este segundo objetivo tiene un carácter prospectivo y, con toda la prudencia posible, incorpora algunas sugerencias e indicaciones para tonificar y vigorizar algunas de las flaquezas que se hayan podido identificar. Por supuesto, no se trata de un conjunto de recetas para aplicar *urbi et orbi*, la formación universitaria no funciona así. Son más bien indicaciones que podrían tenerse en cuenta para contrarrestar el tipo de formación universitaria que hoy acontece y que, como ya se ha anunciado, no nos acaba de tener del todo satisfechos.

Antes de continuar, es necesario aclarar dos cosas. La primera: este libro se ha escrito pensando en la que es, por lo menos todavía, la modalidad de formación universitaria mayoritaria. La de toda la vida, dirían algunos. Nos referimos a la formación que ofrecen una gran parte de universidades, aquella que es mayormente presencial y ofrece planes de estudios o grados por todos más o menos conocidos. Universidades totalmente virtuales, escuelas de negocios o instituciones similares podrían encontrar que aquí se dicen cosas que no van con ellas. Esto no quita, claro está, que puedan realizar una lectura del texto adaptada a sus realidades y circunstancias. Y

por supuesto, esperamos que no se vean para nada reconocidos aquellos chiringuitos que ofrecen títulos académicos como quien vende zapatos o longanizas y que, quién sabe con qué derecho, se han apropiado de la idea de universidad, una de las más serias y dignas que el mundo haya podido conocer.

La segunda aclaración: este libro también se ha escrito pensando principalmente en aquellos jóvenes que se enrolan en la universidad tras acabar sus estudios de Bachillerato, ciclos formativos o equivalentes. En la universidad también hay estudiantes que cursan su segunda y hasta tercera carrera, otros que ya cuentan con una dilatada experiencia profesional y acuden allí para lograr una especialización concreta, incluso empiezan a aparecer grupos de personas jubiladas que asisten a programas universitarios creados *ad hoc*. Todos ellos y algunos otros que nos hayamos podido olvidar son importantes, claro que sí, pero nos interesa centrarnos en ese gran grupo de estudiantes primerizos, muchachos y muchachas que finalizan un periplo educativo y acceden a la universidad, un lugar que, quién sabe, quizá tenían en mente desde hacía años.

PARTE I
La formación universitaria reciente: un posible diagnóstico

1
¿Cómo valorar la formación universitaria? Cicerón *versus* Henry Ford

Se mire por donde se mire, resulta difícil saber si la formación universitaria de nuestros días es buena, mala o regular; incluso es delicado decir si es auténtica, algo parecido u otra cosa que no tiene nada que ver con ella. Este asunto exige una escrupulosa atención antes de emitir cualquier juicio de valor, antes de conducirlo hacia un lado u otro. En este asunto habría que andar con pies de plomo, es muy recomendable proceder tal y como hiciera Genevieve Habert ante *El barco* de Matisse: con muchísima calma y abundante criterio. Por ejemplo, hay que defender con una gran dosis de prudencia y sensatez que hoy en día merece la pena mantener en pie las clases magistrales. ¡Se vienen haciendo toda la vida!, bien; ¡son marca de la casa universitaria!, por supuesto; ¡es una manera de enseñar con la que quien más quien menos aprende algo!, sí, así es. Todo eso está muy bien, pero esos argumentos u otros similares ya no convencen a casi nadie, ¿o no es verdad que las cosas pueden ser modificadas si conviene?, ¿o no es cierto que hay que ir tras aquellas formas de enseñar con las que todos los que realmente quieran puedan aprender de la mejor manera posible? Claro está, también hay que actuar con criterio si lo que se pretende es borrar del mapa universitario esas clases. «¡Esa manera de enseñar es del Jurásico y además un auténtico tostón para muchos!» Pero que sean algo tradicional o que aburran a más de uno no son razones demasiado acertadas para fulminarlas. La música de Mozart también es tradicional y no divierte a todo el mundo,

ni tan siquiera a la mayoría, y a nadie con un mínimo sentido común se le ocurriría decir que esa música ya no merece la pena ser escuchada.

Bien, se puede mirar si la formación universitaria responde a lo que hoy y mayoritariamente se piensa sobre ella. Así las cosas, si ahora se cree que esa formación debe tener una hechura *x*, sea la que sea, no hay más que valorar si nuestras universidades se amoldan a ella o andan absolutamente desorientadas. Esta manera de concebir la formación universitaria nos tiene preocupados y ocupados a la gran mayoría: primero, porque no deseamos perder de vista esa *x* que, aunque a veces no sabe estar quieta y no se deja definir con sencillas palabras, señala lo que hay que hacer y lo que se debe evitar; y segundo, porque no queremos dejar de evaluar, medir, calcular, calibrar, rubricar y hasta casi cronometrar si la formación universitaria actual cumple con lo que dice esa *x* que lleva en el banderín. Es lógico entender que el momento en el que se vive, cualesquiera y comoquiera que sea, es el que anuncia la formación universitaria que requerimos, o si se prefiere, que la coyuntura en la que nos encontramos marca los pasos de dicha formación.

No hay que perder tiempo mirando atrás o recordando tiempos pasados. Viene como anillo al dedo el pensamiento del estadounidense Henry Ford, quien fuera considerado el padre de las cadenas de producción modernas y la fabricación en masa. Se expresaba el señor Ford con claridad meridiana: «La historia es, más o menos, una simpleza. No queremos tradición. Queremos vivir en el presente y la única historia que tiene algún valor es la que nosotros hacemos». Abramos un pequeño y curioso paréntesis. No se sabe si aconsejaba tal filosofía de vida a sus familiares, vecinos, empleados, clientes o *urbi et orbi*, lo que parece claro es que él mismo no se la aplicaba demasiado. Por lo visto, quien ideó hacer coches como churros quedó fascinado, cuando tenía diez años, al ver una máquina de vapor que había montado un operador llamado Fred Reden. El propio Ford afirmó que esa máquina le «enseñó que era por instinto un ingeniero». La primera máquina

de vapor, la eolípila, es un artilugio inventado en el siglo I d. C. por Herón de Alejandría; quizá el señor Ford detestaba la tradición, pero tuvo que servirse de ella para convertirse en una referencia mundial de la ingeniería. Se cierra el paréntesis.

La formación universitaria que se conforma según señala el momento en el que se vive tiene cosas positivas: es dinámica y vigorosa, de carácter entusiasta, y está situada ante un escaparate de oportunidades. Sin embargo, esta manera de encarar el asunto nos pone en un auténtico aprieto: la palabra de la universidad queda silenciada, esa ancestral voz solo puede susurrar. Aquello que debería ser un diálogo se convierte en un monólogo que le dice a la universidad qué se piensa de ella aquí y ahora para que actúe en consecuencia. Por extraño que parezca a algunos, la universidad también sabe hablar y tiene algo que decir sobre la formación que ofrece. Además, estamos ante una institución que cuando se expresa no se contenta con hacer lo que se le dice que tiene que hacer, si entiende que eso conlleva renunciar a su pasado, a sus razones de ser. La universidad no sabe vivir a toque de corneta, es más rebelde de lo que se suele pensar, se altera cuando no le dejan hablar, se remueve ante aquellos que quieren algo de ella sin contar con ella, mucho más ante quienes quieren convertirla en algo así como un robot de cocina que elabora cualquier formación que se le plantee o una máquina expendedora de títulos académicos.

Hay otro modo de conocer la formación universitaria que no haría demasiada gracia a Henry Ford y a sus acólitos. Es una manera de proceder que está en las antípodas de la anterior, y podría relacionarse con unas preciosas palabras del magnífico intelectual romano Marco Tulio Cicerón. Aquí no se reniega de la tradición, todo lo contrario, se considera que no se puede avanzar sin ella, no se concibe la historia como una simpleza, al revés, se entiende como una riqueza. La historia, la tradición, el pasado, el ayer, como se quiera llamar, es «testigo de los tiempos, luz de la verdad, vida de la memoria, maestra de la vida, testigo de la antigüedad». La

tradición de la universidad resulta imprescindible para poder conocer y reconocer a tan digna institución, para valorar qué es lo que de ella queremos conservar porque vale la pena protegerlo y resguardarlo. Por supuesto que no se trata de volver a la universidad de la Edad Media que daba sus primeros pasos, ni a la conocida como segunda época de dicha institución, que va del siglo XV al XVIII, o a la moderna universidad impulsada por Wilhelm von Humboldt. Nada de eso.

De lo que se trata es de incorporar la tradición al debate sobre las circunstancias en las que la universidad actual se encuentra y ante las que debe mantener la cabeza a flote. Por decirlo de otra manera quizá más poética, se trata de no olvidarse de la Bolonia del siglo XII, y todo lo que vino después, cuando se habla de la Bolonia del siglo XXI, de hacerlo nos perdemos una parte importante de la película universitaria, quizá sus mejores escenas. Sirva de ejemplo la siguiente reflexión, por no decir lamento: «En otro tiempo, [...] había más lecciones y discusiones y más interés en las cosas del saber. Sin embargo, ahora [...] las lecciones y discusiones se han hecho menos frecuentes; todo se hace apresuradamente, se aprende poco, y el tiempo necesario para el estudiante se malgasta en reuniones». [1] Esta queja podría atribuirse a no pocos profesores de hoy que consideran que la *reunionitis*, la acción de reunirse indiscriminadamente, incluso para hablar de nada en concreto, solo por el mero hecho de reunirse, está afectando a cosas tan importantes para la formación universitaria como es prepararse las clases correctamente o atender a los estudiantes como merecen, que viene a ser lo mismo. Pues bien, tal descontento fue pronunciado por Philippus de Grevia, eminente canciller de la Universidad de París entre los años 1218 y 1236. Modificando un poco el refrán, se podría decir que en todas las épocas cuecen habas, y sin duda va bien saberlo para no tropezar eternamente con las mismas piedras. Hay muchísimos más ejemplos como el anterior.

Permanecer atentos a la historia de la universidad no sirve únicamente para estar informado, sino también para estar preparado, por eso es muy recomendable realizar una lectura atenta de alguno de los grandes tratados de la historia de la universidad. [2] Y es que en la tradición de la universidad hay hechos, situaciones, vivencias, explicaciones, etc., que completan el conocimiento de dicha institución, y más importante si cabe, hay sugerencias para dignificar la formación universitaria, así como advertencias para no rebajarla. Debería servirnos de ejemplo la tropa de filósofos e intelectuales que han tratado de escudriñar el sentido y significado de dicha formación con un mínimo de seriedad. Sin miedo a equivocarnos, todos ellos, los de antaño y los de ahora, los de aquí y los de allá, han abrazado la tradición, ninguno de ellos entiende la formación universitaria como si nada hubiera pasado antes del momento en el que vive, ninguno de ellos la concibe como una seta que acaba de nacer bajo nuestros pies.

Ahora bien, hay que ser conscientes de algo importante. La historia de la universidad no es un relato perfectamente hilvanado, no es una narración detallada que no tiene pérdida. Como sucede con las grandes y maravillosas historias, es más bien una acumulación de sucesos abiertos a la interpretación del personal. Sí, la historia de la universidad y de la formación que allí ha venido sucediendo es una especie de persecución, una suerte de rastreo de huellas y señales; y uno debe ser consciente de que quizá nunca llegue a encontrarlas todas o que se puede topar con algunas que no acabe de descifrar y comprender. En otras palabras, los datos de los que disponemos, especialmente sobre las primeras universidades, son como piezas de un puzle sin referencia que seguir, partes que encajan según sean las apreciaciones que se hagan.

La historia de la formación universitaria es una u otra dependiendo de quién la explica, según sea el lugar y el momento en el que se sitúa, conforme sean los intereses que se persigan o cuestiones por el estilo. Sin

embargo, esa maravillosa imprecisión, esa misteriosa cronología, no quita que haya aspectos en torno a los cuales existe un acuerdo generalizado, ideas que quizá nos permitan valorar la formación universitaria con cierta seguridad, con aquella confianza con la que Genevieve Habert apreció la colocación de *El barco* de Henri Matisse. Decimos «quizá», porque aunque la cosa parece presentarse de una manera simple y cristalina, se complica sobremanera a poco que uno le hinque el diente. Tiempo suficiente tendremos de corroborarlo.

En este asunto, como en tantos otros, lo más sensato es empezar aclarando la palabra que tenemos entre las manos y tantas veces hemos pronunciado. Para ello, se antoja necesario acudir al latín, esa esplendorosa lengua que sirve para mucho. [3] Por supuesto, hay personas que defienden que no sirve para nada, y con ello demuestran tener un corazón sincero: ignoran esa lengua y, claro que sí, a ellas no les sirve para nada. Sin ánimo de ser exhaustivos, la palabra *universidad* proviene de *universitas,* un sustantivo que denota universalidad y que etimológicamente hablando significa «totalidad». En el Medioevo, época en la que germinan las primeras universidades, el término *universidad* se utiliza para referirse a cualquier comunidad que se agrupa en torno a algo, a un elemento concreto y determinado. Así, por ejemplo, todos aquellos que pertenecemos a la comunidad del género humano formamos la *universitas generis humanis*, y dentro de ese inmenso conjunto puede incluirse la comunidad de mercaderes, que es la *universitas mercatorum*, o la de ciudadanos de un lugar concreto, que es la *universitas civium* de tal sitio. Pues bien, lo que hoy conocemos como universidad era la *universitas magistrorum et scholarium*. Imaginemos..., para ser puristas deberíamos decir que hemos estudiado o que conocimos al amor de nuestra vida en la «corporación de maestros y escolares», no en la universidad y mucho menos en la *uni;* y a saber qué hubieran pensado las familias medievales si sus hijos les hubiesen anunciado sus intenciones de ir a la universidad, así, a secas. No sabrían si

querían entrar en la corporación de mercaderes, cazadores de liebres o en la de maestros y estudiantes. En fin, una universidad *per se* no es más que una corporación de personas ¡o de otras cosas!, una *universitas oratoris*, por ejemplo, se refiere a la totalidad del discurso. Parece quedar claro que lo que distingue a una comunidad de otra es el fin, la intención que en último término se persigue en cada una de ellas.

Bien, ¿y para qué se reunirá entonces una comunidad de maestros y estudiantes, eso que ahora llamamos «universidad»? Esas almas se mueven por un motivo que se hunde en el tiempo, por una razón que no es exclusiva de la comunidad universitaria. Se podría decir que la universidad tiene una prehistoria, y para encontrar una respuesta completa a esa pregunta que se plantea, se hace necesario que nos situemos antes, por ejemplo, mucho antes del 1088, 1150, 1167 o 1209, años en los que se fundan las universidades de Bolonia, París, Oxford y Cambridge, respectivamente. Nos referimos a intentos, aportaciones, sugerencias, migas en el camino, hebras que van conformando algo grande y esplendoroso. Por señalar algunos antecedentes paradigmáticos: en el año 600 a. C., Tales de Mileto, miembro sobresaliente de la Escuela Jónica, hacía algo de universidad con las matemáticas que él mismo había recuperado del conocimiento empírico de los sacerdotes griegos; Euclides (300 a. C.) hizo en Alejandría tres cuartas partes de lo mismo con la geometría; en Grecia, principalmente Sócrates, Platón y Aristóteles, organizaron quizá las primeras facultades de filosofía, Quintiliano, con su Institutio Oratoria, monta otra de pedagogía; recién iniciado el siglo VI, Casiodoro impulsó lo que para muchos representa el primer esbozo de las futuras y primigenias universidades en torno a las artes, las letras y la medicina; Carlomagno, con la inestimable ayuda de Alcuino, establece un programa de dos ciclos de estudios, el *Trivium* y el *Quadrivium*, algo así como un grado y un máster; y no se debe olvidar la labor de las escuelas catedralicias, las episcopales y las municipales. En fin, la lista de ejemplos podría alargarse una barbaridad.

De momento, podríamos responder a la pregunta planteada diciendo que una comunidad de maestros y estudiantes se reúnen para buscar conocimientos. Hay quien dice que se agrupan para buscar la verdad: *veritas* es la palabra que aparece escrita en el escudo de la Universidad de Harvard. Pero aparquemos de momento esa peliaguda apreciación por claro que lo tenga aquella ejemplar comunidad de maestros y estudiantes de la ciudad norteamericana de Cambridge. Eso de la *verdad* tiene su historia, y la delicada situación en la que se encuentra hoy en día merece un libro aparte.[4] Volviendo al hilo de la cuestión, se está hablando de una comunidad de personas que se dedica a indagar, rastrear o *investigar*, verbo este último típicamente universitario. Se está mencionando a individuos que no se conforman con lo que tienen, personas que no se contentan con callar y otorgar, gentes atrevidas y valerosas que más que acomodarse a la realidad de las cosas quieren conocer cómo son las cosas en realidad. Reluce en la comunidad universitaria una condición humana de primer orden y de una potencia ilimitada, nos referimos a la de intentar y probar, a la de tantear y aspirar a algo mejor. Dicho sea de paso, resulta dramático entrar en una universidad y asistir al velatorio de esa condición, ver a personas que ya no sondean ni exploran, que ya no disfrutan desmontando ideas y desarmando utensilios, que se conforman con copiar y pegar, recibir y reenviar, colgar y bajar.

Ahora bien, ¿qué conocimiento es ese?, ¿qué usos son los que se les puede dar?, ¿cómo se organizan profesores y estudiantes para cumplir con el cometido típicamente universitario del que se está hablando? Se anunciaba un poco más arriba que el asunto de la formación universitaria se complica a poco que uno le hinque el diente, y aquí tenemos la prueba, ya podemos intuir cómo se complica la película desde el primer minuto. Hay una gran diversidad de respuestas lógicas y razonables a estas preguntas que ahora se plantean. Un profesor que organiza sus clases a partir de la lectura de uno de esos libros gordos, acartonados y que no pasan de moda tiene

argumentos para decir que ennoblece la formación universitaria, igual que los tiene otra profesora que confía más en los poderes formativos de internet. Un estudiante que considera que la universidad es como un trampolín para alcanzar determinadas metas profesionales no va descaminado, tampoco quien la concibe como un tren sin destino, con parada en ningún lugar en concreto. Un plan de estudios perfectamente diseñado y planificado puede tener tanto sentido como otro abierto a las improvisaciones y que no disponga de tanta ingeniería psicopedagógica.

De ahora en adelante, vamos a tratar los dos principales planteamientos sobre la formación universitaria que, por lo menos desde nuestro punto de vista, reúnen a todos los demás; vamos a ver esas distinguidas formas de buscar conocimientos –¡«verdades», dirían nuestros colegas de la Universidad de Harvard!–. No estamos en contra de ninguno de esos planteamientos y comulgamos con los dos, eso sí, lo que no nos acaba de convencer y nos tiene muy preocupados es la relación que mantienen entre sí. Pero no adelantemos acontecimientos, vayamos paso a paso y empecemos por presentarlos.

2
Adáptense y oriéntenme, todo al mismo tiempo

Estará el lector esperando que digamos el nombre de esas dos emblemáticas maneras de pensar en la formación universitaria que hemos anunciado en el desenlace del capítulo anterior. ¡Menuda tarea encerrar todo un pensamiento en una palabra!, ¡qué fácil es dejarse algo fuera cuando se echa el broche a un vocablo, pensando que ya dice todo lo que tiene que decir! En cualquier caso, se ha llegado al punto en el que debemos clarificar el asunto que tenemos entre las manos, aclarar con qué criterios más o menos razonables podemos identificar la formación universitaria. Vale la pena dedicarse a ello aunque sea solo por saber diferenciar dicha formación de otras, incluso de posibles imitaciones que tratan de relegarla.

Encaramos esa tarea en la medida de nuestras posibilidades, la formación universitaria que tanto deseamos ver en nuestras aulas y respirar en nuestros campus no se parece en nada a una fórmula matemática que se aplica y listo. Esa formación juega con lo misterioso; a veces, muestra parte de su rostro sin dejarse identificar del todo; a lo mejor, pasa por delante en silencio sin que apenas nos demos cuenta. Es muy recomendable alejarse de esas explicaciones que parecen tenerlo todo demasiado claro y bien atado, pero que en el fondo no hacen más que esquivar la complejidad de este asunto. Creemos que el psiquiatra y filósofo alemán Karl Theodor Jaspers tenía mucha razón cuando decía: «La realidad de la universidad está demasiado lejos del ideal. Nosotros, como maestros, ustedes, como estudiantes, fracasamos con mucha frecuencia. Pero justamente porque lo sabemos podemos remontarnos. Solo quien no se da cuenta de su fracaso no

participa en el movimiento del espíritu viviente». [1] Es mejor acercarse a aquellas otras explicaciones que dan que pensar y no intentan pontificar, que sugieren y dan pistas, que dejan dudas y, aunque suene raro decirlo, que no ponen a todo el mundo de acuerdo.

Veamos algunas de todas esas explicaciones que podríamos presentar y que conforman una auténtica filosofía de la formación universitaria, al menos las que a nuestro entender son más clarificadoras y nos acercan al meollo de la cuestión. La primera y quizá la que vuela más alto. El gran filósofo de la Ilustración Immanuel Kant señala, en uno de sus escritos dedicados a la filosofía de la religión, [2] que la universidad es una realidad que está envuelta en una tensión permanente, que está sometida a diferentes fuerzas que la atraen y la mantienen en un estado de tirantez, rigidez y presión. Y quizá lo más importante, advierte que esa incómoda manera de vivir que está determinada por su propia naturaleza no es para nada perjudicial, sino buena y saludable. Sí, la universidad, y por lo tanto la formación que allí sucede, está viva, briosa y respira con normalidad cuando, precisamente, mantiene una cierta tensión. La segunda explicación ya nos permite otear un poco más el terreno en el que nos encontramos. Clark Kerr, uno de los insignes rectores de la modélica Universidad de California, escribió en los años sesenta del siglo pasado *The Uses of the University.* Se trata de uno de esos libros que se citan y mencionan cuando se aborda el tema universitario con un poco de seriedad. Justo en la primera frase del prefacio del precioso texto se advierte: «*Universities in America are at a hinge of history: while connected with their past, they are swinging in another direction*». [3] Obviamente, esa apreciación está contextualizada en la realidad norteamericana de aquellos años, pero es difícil negar que su significado se extiende al resto de los lugares y también de las épocas. La universidad y la formación universitaria que en ella acontece viven en una suerte de coyuntura, de tensión –decía Kant–, que se asemeja a la que pueda

vivir una bisagra: debe estar bien fijada en dos superficies diferentes para acometer su función, para cumplir debidamente con su cometido.

Quizá fue el eminente filósofo y politólogo inglés Michael Oakeshott quien, a finales de los años noventa del siglo pasado, nos mostró de una manera lúcida y clara el curioso lugar en el que debemos movernos. La formación universitaria, dice el avispado Oakeshott, debe responder a un mensaje, tirar desde uno de aquellos extremos kantianos o mantener con firmeza una de las partes de la bisagra de Kerr. Ese mensaje dice: «Allá fuera, en las calles, se está gestando algo nuevo que va a acabar con los silogismos y las fórmulas de las escuelas: adáptense o quítense del camino». [4] Ahora bien, esa misma formación universitaria, continúa diciendo dicho intelectual, también debe responder a otro aviso, también debe actuar cuando oye que se le dice: «Allá fuera, en las calles, todo es un caos, por favor, ayúdenme a distinguir entre lo bueno y lo malo». [5] Aunque ambos mensajes irán apareciendo por activa y por pasiva a lo largo de este libro, vamos ahora a detenernos en ellos mínimamente.

El mensaje que habla de la adaptación a lo nuevo e indica que la formación universitaria que no cumpla con tal cometido debe echarse a un lado es harto conocido. Lo suscriben los profesores que quieren enseñar cosas útiles y lo firman los estudiantes que desean una formación provechosa y rentable. Sobra decir que tanto unos como otros forman un auténtico regimiento. Esa adaptación es algo más que un mero acomodamiento, no se trata solo de habituarse a lo que se está cociendo allá fuera, en las calles. La realidad es concebida como un nido de oportunidades, un lugar que debe ser conquistado por personas salerosas capaces de hurgar, indagar y remover para, sobre todo, encontrar utilidad y rendimiento, para sacar provecho de todo aquello que pudiera dar algún fruto. Hace más de dos mil quinientos años, cuando aún no había universidades, la sofística griega levantó una liebre que todavía perseguimos afanosamente. El conocimiento, decía aquel movimiento, está

al servicio de la utilidad, se calibra por el rendimiento que pueda proveer, es algo que debe garantizar eficiencia y eficacia.

Visto así, la formación universitaria que necesitamos es la que alimenta y desarrolla el mismo espíritu que demostraron tener los tripulantes de aquel majestuoso navío que aparece dibujado en el *Novum organum*,[6] del filósofo británico Francis Bacon. En esa embarcación ilustrada que atraviesa el estrecho de Gibraltar entre las Columnas de Hércules y se adentra en el inmenso mar de lo desconocido se encuentran personas excepcionales. Entre sus hitos están el agrandar el conocimiento, ensanchar las ciencias experimentales, la medicina y la física, desplegar las matemáticas y el racionalismo, desenvolver el derecho natural y ofrecer nuevas ideas sociopolíticas. Allí podemos encontrar a navegantes de la talla de Boyle, Galileo, Descartes, Newton, Locke, Hobbes, Leibniz, Spinoza, Rousseau o Boerhaave, en fin, a todo un grupo de aguerridos marineros que abandonaron la puerilidad mental, miraron de manera crítica lo que se llevaba diciendo y haciendo desde tiempos inmemoriales y tomaron una sabia decisión: pensar con atrevimiento sin el auxilio ni la protección de nadie, *sapere aude!* El propio Bacon decía sin contemplación que de nada sirve seguir caminando de la mano de Aristóteles. Y si la formación universitaria es eso –dejarse en manos de ese antiguo pensador u otros similares–, hay que huir de ella cuanto antes. ¿Acaso no es lógico pensar de esta manera?, ¿no es razonable defender una formación que se adapte a lo que se está gestando en las calles y de la que uno pueda sacar algún tipo de provecho? Evidentemente, sí; todo lo dicho parece ser una contundente verdad, una realidad de la formación universitaria, y sería ilógico negarla.

Vayamos ahora al mensaje que considera que en la realidad reina el desorden y el desconcierto, y solicita ayuda de personas que sepan distinguir entre lo malo y lo bueno. No hay demasiado que añadir a eso de que la realidad nos suele confundir a la hora de distinguir tales cuestiones porque, efectivamente, así es. El día a día nos demuestra que las cosas no

suelen ser fáciles, que demasiadas situaciones no se presentan de manera clara y meridiana, que hay multitud de resortes que activan el desbarajuste, que el desacuerdo y el enfrentamiento con frecuencia ganan la partida a la concordia y la avenencia, o cosas parecidas. Hay algo de razón en aquello de que la realidad es irracional, tal y como decía Hegel, y en aquello de que hay un infierno de los vivos que existe aquí, que habitamos cada día, y solemos construir cuando estamos juntos, tal y como señalaba Calvino. Y ese desconcierto entre lo malo y lo bueno, ese desorden ético si se prefiere llamar así, es quizá el peor de los desbarajustes posibles. Sí, pocas cosas hay que perturben tanto la vida humana como la ignorancia de estos asuntos. Bastan cinco minutos en compañía de alguien que confunde lo bueno con lo malo, o introducirse en un grupo de personas que mezclan lo otro con lo uno, para darse cuenta de que la vida puede ser un caos absoluto o una broma de mal gusto.

El saber diferenciar entre lo malo y lo bueno, entre lo execrable y lo admirable, entre lo feo y lo bello, entre lo nocivo y lo beneficioso, o entre antagonismos similares, no es cualquier cosa. Ese saber permite alcanzar una vida de altos vuelos, llegar a ser mejor de lo que uno es, lograr una existencia lograda, cultivar una vida buena o como se la quiera llamar. Y es un saber que, por supuesto, atañe a cualquier hijo de vecino, pero más si cabe a individuos que están llamados a ejercer actividades de alta cualificación, típicamente universitarias, ocupaciones que, se quiera o no, repercuten en otras personas. A los universitarios se les suele imaginar como profesionales que saben identificar lo que está bien y reconocer lo que está mal, como individuos que garantizan cierta confianza y tranquilidad porque, tal y como reclama el mensaje, están preparados para poner orden ético en el patio social.

Al igual que sucedía con el mensaje anterior, tampoco aquí se está diciendo nada novedoso. La formación universitaria y la de esa persona que apuesta por lo bueno y se aleja de lo malo forman un binomio inseparable.

Así lo demuestra la maravillosa historia de la universidad, lo proponen las apasionantes filosofías que escudriñan el significado y el sentido de la formación universitaria [7] e incluso lo sugiere el sentido común. Algo nos dice que el verdadero impacto de la formación universitaria tiene mucho que ver con la calidad moral, ética, humana, personal –ya nos entendemos–, que puedan demostrar los graduados; y no solo ni principalmente con la técnica que puedan llegar a dominar. Este segundo mensaje, esta segunda manera de pensar, es tan lógica y razonable como la anterior, ¿o es que acaso no tiene sentido afirmar que el buen biólogo, arquitecto o abogado es una persona buena con conocimientos de biología, arquitectura o derecho?, ¿o no es cierto que la comunidad necesita excelentes profesionales que obren como ciudadanos comprometidos con lo mejor, lo bueno y lo valioso? Parece ser que sí, que todo lo señalado aquí también es una verdad y una realidad de la formación universitaria difícil de negar.

Ni Kant, ni Kerr, ni Oakeshott, ni nadie que haya planteado la formación universitaria en términos similares dice que estemos ante una cuestión maniquea. Aquí no tenemos que elegir entre lo uno o lo otro, no hay ganadores ni perdedores. Los extremos kantianos, las hojas de la bisagra de Kerr o los mensajes de Oakeshott son perfectamente compatibles. Mucho más que eso, la convivencia entre la adaptación y la orientación es, precisamente, el sello de una *universitas*, el nervio de una corporación de maestros y estudiantes que se dedica a buscar conocimientos. Los griegos, como ya nos tienen acostumbrados, fueron un auténtico ejemplo de lo que aquí se está señalando. No tenían universidades propiamente dichas, pero nos enseñaron que no tiene por qué haber enemistad alguna entre el conocimiento útil, positivo y eficaz, y el conocimiento especulativo, filosófico y ético, o, si se prefiere, entre la formación del profesional y la de la persona. No se encuentra en aquella realidad una lista de pensadores o filósofos y otra diferente de científicos, y se entiende que Galeno afirmara que el buen médico era también un buen filósofo, alguien que filosofaba. Y

así es: ¡qué bien que se está en manos de un profesional que intenta abrazar lo bueno y evitar lo malo!

Ahora bien, que la convivencia sea posible, necesaria y recomendable no conlleva que se dé ni que se fragüe siempre de la mejor manera. La relación que hoy en día mantienen el discurso de la adaptación y el de la orientación no es, por lo menos a nuestro entender, la más adecuada, y eso provoca que la formación universitaria actual no atienda a todo lo que debiera, que sea una bisagra desajustada y que, en consecuencia, esté adquiriendo unos andares particulares, una curiosa carta de presentación que necesita ser tratada en un capítulo aparte.

3
La aciaga convivencia, la formación universitaria *light*

Se podrían dar diversas situaciones respecto a esa convivencia entre mensajes que se anunciaba en el punto anterior. Pudiera suceder que ambos mensajes se expresaran en idiomas diferentes y, consecuentemente, que existieran problemas de comunicación; o no, que estuvieran en la misma lengua, pero faltara la intención y el ánimo de entenderse por uno u otro lado. También podría darse el caso de que uno de esos discursos fuera más importante que el otro y que, por lo tanto, alguno de ellos fuese de menor tamaño, más chico y pequeño; o que esa relevancia fuera pasando de un mensaje a otro según sean las circunstancias. Eso explicaría por qué ha habido épocas en las que la formación universitaria no ha considerado necesario eso de tener que adaptarse a la realidad, o por qué en otras ocasiones ha desestimado como tarea ineludible lo de tener que orientar nada ni a nadie.

Aquí se defiende que actualmente estamos viviendo una tesitura que podría enunciarse de la siguiente manera: uno de los mensajes ha ganado terreno y el otro se ha visto reducido, uno de los discursos ha alzado la voz y al otro no se le escucha tanto. Ya veremos si las cosas cambian o si uno sigue expandiéndose y el otro empequeñeciendo conforme pasan los años, aunque algo nos dice que es más probable que suceda lo segundo. Sea como fuere, la actual circunstancia está generando una formación universitaria peculiar, que presentamos en este apartado y analizaremos con mayor detalle a lo largo de este libro.

El mensaje que ha tomado las riendas de la formación universitaria es el que señala que dicha formación consiste en la preparación para lo que se cuece allá fuera, en las calles. El discurso que se ha erigido como la principal manera de interpretar dicha formación es el que sostiene que esta debe servir para que uno se muestre presto y dispuesto ante la realidad y sus necesidades, las evidentes y las latentes; en definitiva, triunfa el alegato de una formación universitaria útil, eficaz y eficiente para todo aquello que se le pueda demandar. Hagamos un pequeño ejercicio: imaginemos a alguien que no sabe de qué va eso de la formación universitaria, por ejemplo a Gurb, el simpático marciano de Eduardo Mendoza.[1] Supongamos que se cuela en uno de los múltiples congresos que actualmente se celebran sobre dicha formación. ¿No es de recibo pensar que saldría con la idea de que casi todo lo que allí se expone, comenta y propone, por no decir todo, apunta en una misma dirección? ¿No concluiría que el actual imaginario sobre la formación universitaria está claro para todos, noveles y expertos, los de aquella universidad y los de la de más allá, los de esa facultad y los de la otra? ¿Podría confirmar, sin miedo a equivocarse, que quien más, quien menos, conoce bien el terreno en el que debe moverse? Habría ocasiones en las que Gurb, incluso, podría sospechar que allí se han reunido personas que se comportan como si hubiesen escuchado un mensaje que el ligero de pies y elocuente Hermes trae del Olimpo, individuos que se sienten capaces de descifrar la formación universitaria y construir una teoría de la verdad sobre ella.

Ese discurso no solo domina la situación, sino que también se le atribuye una curiosa inconmensurabilidad. Eso es: se lo considera de tal magnitud y relevancia que se le supone la capacidad de explicarlo todo, lo que le corresponde y lo que le es ajeno, lo que le queda más cerca y lo que está más lejos. La formación adaptada a la realidad, la útil y provechosa, también trata de explicar aquello de saber discernir entre lo malo y lo bueno, lo de ser capaz de poner orden ético en el desbarajuste y la

desorientación, en definitiva, lo de enrolarse en un proceso de autoformación que intenta alcanzar una posible vida lograda. Sí, en ese discurso va incluido que hay que formar universitarios que, por ejemplo, sean responsables y dialogantes, pues por lo visto, y gracias a Dios, el mundo laboral prefiere a un trabajador responsable que a un jeta de campeonato, y también a alguien que solucione las cosas hablando y no imponiendo un autoritario parecer. Sin embargo, esos aprendizajes no deberían explicarse por su rentabilidad o conveniencia, pues pudiera haber ocasiones, de hecho las hay, en las que lo más provechoso sea actuar como un cara- dura o un déspota, en las que lo más útil sea dejar de lado la responsabilidad y el diálogo. La justificación de una formación virtuosa, la fundamentación de esa calidad personal que se le supone a un universitario cualquiera, debe anclarse en otro terreno para que no se la lleve el primer golpe de viento. Tiempo tendremos de verlo más adelante.

No se puede decir que el discurso dominante haya borrado del mapa al otro. De vez en cuando aparece algún Pepito Grillo, de tiempo en tiempo asoma la cabeza alguien que no comulga con lo establecido, que dice no creer en la formación universitaria que se plantea y tiene a la mayoría convencida. A veces, aparece alguno que se niega a embarcarse en el navío de Bacon, quién sabe si es de carácter miedoso, si es que se trata de una personalidad apoltronada y vaga, o si es que tiene un talante rancio y carca. En muchos casos, efectivamente, es alguna de esas cosas o todas juntas, pero desde luego no en todos. No está de más leer con atención algunos de esos textos [2] que se muestran críticos con el discurso dominante para caer en la cuenta de que «los otros», si es que se los puede llamar así, no se quejan porque sí, sino porque atisban un serio problema: que al defenestrar el discurso de la orientación personal se pierde la esencia de la formación universitaria, se malbarata su *telos*, se llega incluso a hacer cosas que no son propias de una comunidad de buscadores de conocimientos y de verdades. «Una vida dedicada radical y auténticamente a la verdad no es

posible en la universidad.»[3] Eso escribía Nietzsche en 1879 en una carta que envió a su amigo Erwin Rohde antes de renunciar a su cátedra en la Universidad de Basilea, y de alguna manera representa lo que aquí se está señalando. No se sabe qué diría el gran filósofo alemán hoy, pero nos lo podemos imaginar si eso es lo que pensaba por aquel entonces, cuando aún había cierto tiempo para reflexionar y ensimismarse, cuando no había que responder cincuenta correos electrónicos diarios, participar en comisiones variopintas o subir infinidad de documentos a la plataforma virtual de turno.

Volviendo al hilo de la cuestión, considerar que desde un discurso se puede explicar todo, para todos, de cualquier manera y en cualquier caso es perder de vista la realidad y hasta el sentido común. Y lo que es peor, es forzar a la formación universitaria a adoptar una posición incorrecta, a ser lo que no es. Hermes no es tan de fiar como parece. Homero lo presenta también como el de astutos pensamientos, jefe de los sueños o guía nocturno. Hoy en día, la verdad de la formación universitaria se ha dejado en manos de un único discurso y eso significa que, como sugiere Alejandro Llano acertadamente, «se transfiere a uno cualquiera que no es nadie en particular ni tampoco todos en general, sino un *uno* indeterminado y envolvente. Ese tal sujeto indeterminado, pero no por ello menos real, es el que impone sus decisiones y nos somete de manera inapelable».[4] ¡Yo no camino junto a ese alguien!, ¡a mí no me guía nadie, ni estoy representado por aquel conjunto de ideas compartidas!, ¡ni por asomo dejo que nadie ni nada hable por mí! Hay quien puede exclamar tales cosas porque considera que se ha liberado del modo de pensar más compartido y generalizado, porque cree que va contracorriente. En algunos casos quizá sea así, pero no en todos, ni tan siquiera en la mayoría. Ser libre no es pensar lo que uno quiera, sino saber responder acerca de lo que se piensa, y para ello, mal que sepa, se necesita el soporte de una manera de pensar, una red de ideas a la que agarrarse. Dicho de otra manera, ese uno que nos domina y conquista es

lo suficientemente amable y, por supuesto, inteligente, como para hacernos creer que actuamos y vivimos en absoluta libertad.

Bien, pues en este panorama del dominio de la adaptación y el ostracismo de la orientación es donde se gesta lo que hemos venido a llamar «formación universitaria light». Esa adjetivación o peculiar característica se ha concretado en alguna que otra cuestión, [5] pero sobre todo se respira en la actual sociedad en su conjunto y, por lo tanto, también incumbe a la universidad. Una institución educativa, decía don José Ortega y Gasset, «depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros». [6] El fenómeno *light* es algo típico de nuestros días, un síntoma más de la posmodernidad. ¿Y en qué consiste esa extraordinaria y sorprendente cosa? *Grosso modo*: se trata de disponer de versiones de los originales que faciliten la vida, es decir, buenas copias de productos, objetos, procesos y hasta actitudes, comportamientos y valores, etc., que nos sigan beneficiando, pero sin demasiados problemas, con el menor dolor de cabeza posible. «¡Aprenda usted a tocar la guitarra o el piano en tres semanas!», «¡Domine perfectamente inglés, ruso o chino mandarín en apenas dos meses!», «¡No deje de probar este jamón de Jabugo de cero calorías, sabe exactamente igual que el de verdad!», «¡No deje de inscribirse en esta página web para pasar de tener 10 amigos a 249 o muchos más, los que usted quiera!». Todas esas son cuestiones familiares que cuentan con un buen número de adeptos. Y sin embargo, hay que ser ingenuo para pensar que se aprende a tocar un instrumento o a hablar un idioma en cuestión de semanas, para imaginar que se puede comer todo lo que uno quiera sin engordar un gramo o para asumir que la amistad se correlaciona con el número de personas que uno acumula en su perfil virtual de turno. Explicaba el gran Eugenio, extraordinario contador de chistes al que recurriremos alguna que otra vez a lo largo de este libro, que un señor descuelga el teléfono y pregunta: «¿Es la Real Academia de la Lengua?», a lo que le responden: «No, pero como si lo

siriese». Vale la pena preguntarse si no es verdad que hemos llegado a un punto en el que vivimos «como si lo *siriese*», si no es cierto que estamos enfrascados en cuestiones, hechos y circunstancias que son imitaciones de sus versiones originales y, sobre todo, si son versiones con menos peso, más livianas, etéreas y frágiles.

No afirmamos que la actual formación universitaria sea una baratija o una risa. Nada de eso. Las cosas que se vienen haciendo al respecto durante los últimos años están siendo importantes y novedosas. Decimos más bien que no está completa ni entera, que se ofrece desustanciada o, si se prefiere, que no mantiene la tensión kantiana que le insufla vida; que, siguiendo la metáfora de Kerr, no ajusta bien porque una de las superficies de la bisagra no está bien fijada; o porque uno de aquellos mensajes de los que hablaba Oakeshott se está desatendiendo. Incluso se podría decir que es una formación universitaria pobre, no porque haya perdido riqueza, sino porque ha multiplicado sus deseos, muchos de los cuales, bien mirado, no debería anhelar. La formación universitaria actual no representa un problema para la realidad que la tutela, ampara y protege, por lo menos no mientras siga acatando y siguiendo sus indicaciones. La formación universitaria actual tiene un problema consigo misma. La universidad, dice el propio Oakeshott, «debe cuidarse del mecenazgo de este mundo, o descubrirá que ha vendido su derecho de nacimiento por un plato de lentejas: descubrirá que [...] en vez de educar a hombres y mujeres, los capacitan exclusivamente para cubrir nichos de la sociedad». [7]

La formación universitaria *light* es la suma de una serie de acontecimientos que actualmente estamos viviendo y que pueden observarse en el quehacer diario de nuestras universidades, en las clases, en las reuniones de profesores, en las horas de tutoría, en los programas de las asignaturas, en las bibliotecas, en los pasillos de los aularios... ¡La formación universitaria *light* enseña su rostro, ejecuta algún movimiento o emite algún sonido en tantas y tantas situaciones! Sería una temeridad

intentar recoger todas esas muestras; cada universidad, como cada casa o cada pueblo, es un mundo aparte. Sin embargo, sí que es de recibo intentar localizar aquellos lugares comunes y ampliamente compartidos, situaciones con las que un universitario cualquiera de hoy podría identificarse. Aunque en este asunto, como en tantos otros, todo está relacionado con todo, se han agrupado esos acontecimientos que ya consideramos habituales según las diferentes y principales hebras que entretejen la urdimbre de la formación universitaria. Observaremos primero qué sucede con lo que suele conocerse como vida universitaria, pasaremos luego a ver qué ocurre en el terreno del profesorado, nos trasladaremos después al ámbito del estudiante y, finalmente, nos centraremos en la práctica educativa.

Bien, pues veamos de ahora en adelante las diferentes manifestaciones de la formación universitaria *light*, analicemos cómo es esa formación universitaria que se rinde ante la adaptación y se muestra desinteresada ante la orientación. Y conforme vayamos escudriñándola, quizá podamos proponer algunas medidas que sirvan, por lo menos, para frenar esta situación y, quizá, para tomar otros posibles caminos. Por supuesto que la formación universitaria *light* a la que aquí nos estamos refiriendo no está en todas las universidades ni facultades, pero eso no quita que esté en la puerta, esperando para colarse a la mínima de cambio. Se está hablando de una formación que viene empujando fuerte y que, sin demasiado esfuerzo, convence a propios y extraños.

PARTE II
Sobre la vida universitaria

4
El regalo de un intervalo

La vida universitaria puede ser apreciada de muchas maneras. El conjunto de años que, según el argot estudiantil, se va a la *facu*, admite una variedad de interpretaciones que se sitúan entre la pérdida más absoluta de tiempo, esfuerzo y, por supuesto, dinero, y la mejor inversión del mundo desde diversos puntos de vista. ¿Y qué opina la propia universidad al respecto?, ¿qué nos diría sobre esa vida si pudiéramos escuchar su voz?, ¿con qué ojos miraría a los que creen haber dilapidado el tiempo en una institución cualquiera?, ¿y a los que consideran que han exprimido todo el jugo de unos años irrepetibles? Michael Oakeshott, uno de los filósofos ya nombrados anteriormente, parece haber hablado con la universidad. Su original pensamiento nos aporta quizá una de las interpretaciones más interesantes y precisas del asunto. Quien fuera un eminente profesor de Ciencia Política de la London School of Economics a mediados del siglo pasado hablaba de la universidad como de una institución que regala cosas. Y concretaba su personal y curiosa apreciación diciendo: «El regalo característico de la universidad es que brinda un intervalo de tiempo». [1] Al parecer, el presente típico de la universidad es un ínterin, o si se puede decir así, un intermedio en la vida para vivir otro tipo de vida.

Saber de qué intervalo de tiempo se está hablando no es cualquier cosa, básicamente porque las ideas desacertadas al respecto son alimento y aire para lo que hemos llamado «la formación universitaria *light*». Vale la pena detenerse en algunos ejemplos palmarios de esas inexactas lecturas. El primero, y quizá el más extravagante de todos, consiste en entender la

universidad como un lugar de degustación al que uno va por aquello de probar, para ver si allí se ofrece algo que sea del interés de uno. Año tras año, se presentan en nuestras universidades curiosos visitantes, jóvenes que acceden para conocer, simplemente, qué se cuece allí dentro. Y la cosa acaba casi siempre de la misma manera: esos muchachos desaparecen más pronto que tarde.

Se puede pensar que esos chicos buscan otras cosas y que acuden a la universidad aprovechando que el Pisuerga pasa por Valladolid; o que son personas cargadas de caprichos, poco comprometidas, desentendidas o desubicadas. Algunas quizá sí, *chi lo sa*, pero ante esta situación también hay que valorar si no será que nuestras universidades tienen un poder de atracción débil. Es más, habrá que pensar si una universidad planteada en forma de bufet libre tiene algo que enganche a nuestros jóvenes, más allá de saciar el hambre y las ganas del momento. En estos casos, la vida universitaria es una anécdota, una historieta casi sin interés. «Entré en la universidad, donde me distinguí por los frecuentes novillos que hacía, [...] escapándome de las cátedras, ganduleaba por las calles, plazas y callejuelas, gozando en observar la vida bulliciosa de esta ingente y abigarrada capital.» [2] Eso decía Benito Pérez Galdós, inteligentísima persona a la que, por lo visto, la única alegría que le dio la universidad fue no estar en ella. Aunque no sabremos nunca cuántos de esos jóvenes que iban a una cata podrían haberse convertido en magníficos sumilleres, podemos apostar que son más de uno y de dos. Con el gran intelectual canario tuvimos suerte, no dependió de la universidad para brillar, pero habremos perdido a otros por el camino, jóvenes cuyas luces precisamente apagó la propia universidad. Sea como fuere, no debe de ser este el intervalo de tiempo al que se refiere Oakeshott, básicamente porque lo dicho tiene poco que ver con un regalo que se da para el deleite y la conveniencia del obsequiado.

Otra desafortunada idea del intervalo de tiempo: concebir la universidad como el peldaño más alto de la escalera educativa, la última etapa de un

proceso formativo, el tramo final de un periplo de instrucción, el postrero eslabón de una cadena de profesionalización, en fin, la parte final de un sistema de educación reglado y regularizado. Por un lado, así es, la universidad viene después de todo, se sitúa al final de la postobligatoriedad, lo que imaginamos que quiere decir «por voluntad propia», y tras haber transitado años, etapas y cursos de educación obligatoria. La vida universitaria, desde este punto de vista, son aquellos años que se acumulan al final del camino, con sus particularidades y peculiaridades, sí, con atributos que la diferencian de etapas anteriores, también, pero, al fin y al cabo, es vista como el último trecho para cerrar un ciclo vital y «a otra cosa mariposa». ¿Es quizá este el regalo del intervalo del que venimos hablando?

Podría ser, pero algo nos dice que no. Un intervalo es un periodo de tiempo diferenciado, distinto al anterior y desigual al posterior, y en esta interpretación no parece que la universidad sea vista como un intervalo propiamente dicho, como algo que toma forma distinta y adquiere vida diferente entre dos límites dados. Quizá sea una minucia, pero podrían ser brotes verdes de lo que aquí se está señalando. En nuestras universidades hay quien pregunta por tal *profe* o *seño*, que se interesa por la *recu* de la asignatura que suspendió, quien utiliza palabrejas típicas de etapas anteriores porque no siente que se encuentra en un lugar nuevo y diferente a todo lo anterior. Quizá sea una nimiedad, pero en ocasiones da la sensación de que la universidad y el instituto se han fundido para dar vida a un postinstituto o no se sabe qué. Por supuesto, también hay quien identifica la formación universitaria con el *coaching*, calibra todo en créditos, valora la satisfacción del estudiante y calcula la carga docente del profesorado, hay quien usa términos propios de realidades posteriores y diferentes a la universitaria. No es lo que aquí se está tratando, pero la licuación de la universidad con el mundo profesional también merece especial atención. Volviendo al hilo de la cuestión, nos gustaría pensar otra cosa: que la universidad y la vida que allí se regala pueden ser diferentes a la

finalización de una temporada educativa o a la realización de una pretemporada profesional.

Y otra idea un tanto distorsionada sobre nuestro intervalo de tiempo. Hay quien entiende que la universidad es, principalmente, la culminación de un proceso formativo. En la universidad uno se las ve con lo más alto del conocimiento, se escucha el último grito, sea en la lengua que sea, en la de las humanidades y sus múltiples variantes, o en la de las ciencias y sus muchas variedades. Allí relucen como soles las técnicas más avanzadas y las tecnologías más novedosas, se trata con artilugios y artefactos recién inventados y, sobre todo, allí se envuelve uno en las competencias más destacadas y demandadas. Ya se sabe que uno nunca deja de aprender siempre que se esté dispuesto a ello, claro está. Eso de «formarse», «instruirse», «estudiar», «cultivarse» o como se quiera llamar dura toda la vida. Algunos incluso sabían tal cosa antes de que llegara la moderna compañía de expertos que habla de *lifelong learning*. Pero aquí no se está haciendo referencia al desarrollo vital, sino al proceso educativo oficial y formalmente organizado que forma parte del funcionamiento de cualquier país desarrollado.

Volviendo al hilo de la cuestión, esta apreciación tiene una lógica aplastante. La universidad es, *per se*, más compleja que todo lo anterior; en ella, todo se complica y alcanza notables cotas de dificultad. La universidad parece comulgar con la teoría del eminente epistemólogo suizo Jean Piaget o con las aportaciones del reconocido psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg, y sitúa lo más enrevesado y abstracto al final del camino. Visto así, la vida universitaria es la experiencia con lo último de lo último, lo más elaborado y embarazoso, una suerte de preparación para las complicadas e inesperadas situaciones con las que uno podría toparse al salir del campus, ya con el título debajo del brazo. Desde luego, parece una interpretación con más enjundia que las anteriores, y es que cuesta pensar en la universidad como un mero lugar en el que asomar la cabeza o como el

último trecho de un camino. Hemos dado un paso más, pero quizá no hemos llegado al lugar donde Oakeshott quiere conducirnos.

Imaginemos a alguien que ha pasado por la universidad y ha aprendido cosas como las que se vienen diciendo, que sale de allí mostrándose competente, presto y dispuesto, preparado para tener contentos a sus compañeros y también a sus vecinos. No imaginemos a alguien perfecto, eso no existe, es suficiente con pensar en alguien que está capacitado. ¿Podría con eso afirmarse que la universidad ha ofrecido a tal persona un intervalo en el tiempo?, ¿podría decirse que se le ha obsequiado con algo característico y diferente, algo difícil de encontrar en cualquier otra parte? Sí, pero no. Sí, porque todo lo dicho es típicamente universitario; no, porque parece que falta algo, porque acaso debe suceder algo más para que tenga lugar una formación peculiarmente universitaria.

En el intervalo al que se refiere Oakeshott hay más cera de la que arde. Se trata, dice el filósofo inglés, «de la oportunidad de realizar un tipo de actividad única». [3] Esa actividad no está oculta ni es secreta, la tenemos identificada. La escribimos a menudo, la decimos usualmente, la escuchamos con asiduidad. Y ya se sabe lo que suele pasar cuando algo se dice, escucha y escribe día sí y día también, que tiene muchos números de perder su completo sentido, o mejor dicho, que presenta su cara más banal y trivial. Esa actividad es la archiconocida *educación superior*, y tal cosa, lo *superior*, tiene que ver con lo mejor de lo mejor, lo excelente, lo sobresaliente y hasta lo extraordinario. También podríamos hablar de *educación liberal*, emblema de otros tiempos que algunas universidades contemporáneas, especialmente en el ámbito anglosajón, aún mantienen contra viento y marea. Lo *liberal*, en un sentido educativo, se asemeja mucho a lo *superior*; lo primero libra de la prisión de la ignorancia, y esa posición de libertad es, irremediablemente, superior a cualquier otra. [4] Bien, pero ¿lo superior de qué?, ¿de la técnica, de la ciencia y de la cultura, de la competencia, del contenido que se incluye en un plan de estudios, quizá?

¡Claro que sí, todo eso va incluido en lo superior!, pero más que eso y por encima de eso, se refiere a lo superior de la persona, a lo mejor de su humanidad.

Hay quien pueda pensar que la educación superior que acontece en la universidad tiene poco o nada que ver con esa condición más personal y humana, pero esa legítima interpretación presenta serias dudas: ¿en qué queda un médico, biólogo o economista si lo único superior que presenta es la técnica?, ¿qué se puede decir de una universidad que no haya dedicado atención a la persona que hay en la maestra, ingeniera o periodista?, ¿no andan algo equivocadas aquellas familias que piden a la universidad el éxito para sus hijos y no que les muestren las formas de alcanzar una vida lograda? Desde luego, puede haber formación universitaria sin contar con la persona, pero quizá sea una formación a medias, de altos vuelos pero de poco calado. El regalo del intervalo del que habla Oakeshott es el tiempo para dedicarse a lo superior de la persona en cuanto persona, y cuesta encontrar presentes más interesantes y espectaculares que ese. Dicho de otra manera, pocas cosas más preciadas puede dar la universidad que una época de la vida que no pasa en balde porque revuelve y trastoca.

El intervalo de la universidad es tiempo para el arte, y nos explicamos. Esos años de campus son una oportunidad para moldear una manera de ser, para dar forma a una identidad, se entiende que universitaria. Con ello nos referimos a muchas identidades posibles, aunque no a todas las que uno pueda imaginar. Opinar sin conocer, vivir sin leer, entrar sin saludar, criticar sin medida o seguir a rajatabla la ley del mínimo esfuerzo, por ejemplo, son rasgos de identidades posibles que tienen cabida en la universidad de hoy, pero, desde luego, no son rasgos de una identidad universitaria saludable y beneficiosa. La vida universitaria, eso creemos nosotros, sigue coincidiendo con esa fase en la que todavía las potencialidades no están desplegadas del todo, con la edad juvenil que hace años describía maravillosamente el filósofo y psicólogo alemán Eduard Spranger.[5] No es recomendable

implicarse en el intervalo de tiempo universitario asumiendo que uno ya está hecho y derecho, aceptando que uno está blindado con ideas infranqueables, dando por seguro que los modos de hacer y de ser de uno son inamovibles. Todo lo contario, es aconsejable dejarse llevar, despojarse de casi todo al entrar, atreverse con lo desconocido y con lo nuevo, estar dispuesto a convivir con la incomodidad, en fin, arriesgarse a estar transido por la universidad.

Ahora bien, la vida universitaria contemporánea podría estar adquiriendo una forma especial, una versión reducida de lo que podría ser. Parece ser que la universidad de los últimos años ya no contempla entre sus principales objetivos y sus cruciales competencias el dedicarse al cultivo de la vida buena, a aquello que va inscrito en la *paideia* y la *Bildung*, y que tantas alegrías nos ha proporcionado.[6] La vida universitaria de hoy está pensada para atender a cosas más necesarias y urgentes, ¡adónde iremos a parar si ahora la universidad se dedica a la formación de la persona, si se pierde en esa extravagante educación superior de la que algunos hablan! ¡No hay tiempo, hay prisa, no es rentable, hay cosas más productivas que hacer! En la vida universitaria actual se están reduciendo a la mínima expresión las conversaciones largas y tendidas entre maestros y estudiantes, los intercambios de libros en el bar, las quedadas para ir a la exposición que se acaba de inaugurar en la ciudad, la organización de viajes con los que se aprenden cosas, por ejemplo a viajar, labrar amistades de las de verdad o enamorarse de veras. No se trata de desmontar la vida universitaria que hace todo lo indecible para adaptarse a los tiempos que corren, que aporta utilidad y resultados, eso no sería ni acertado ni conveniente para nadie. Se trata de dejar espacio a la vida universitaria que, aunque parece no servir para nada, vale para mucho.

Llegados a este punto, convendría empezar a desmenuzar el conjunto de ideas expuestas, describir con mayor detalle las generalidades que aquí se han dicho. Vamos a centrarnos en algunos aspectos importantes que

colaboran en la hechura de la vida universitaria *light*, en la conformación de un intervalo de tiempo desustanciado y rebajado, digamos que sin demasiado impacto en no pocos estudiantes y también profesores. O si se prefiere, vamos a recuperar algunos asuntos que fundamentan y describen ese intervalo de tiempo con la educación superior, con esa educación excelsa que es propia de la universidad. Como suele decirse, no están todos los que son, a buen seguro que el lector puede incorporar algún tema más y quizá de mayor importancia. Pero son todos los que están, se nos hace difícil vivir la universidad sin considerar las cuestiones que vienen a continuación, nos cuesta creer en un intervalo de tiempo provechoso e impactante sin los elementos que a partir de ahora se mencionarán.

5
«James, hágase usted digno de esto, merézcalo»

El año 1998 se estrenó *Salvar al soldado Ryan (Saving Private Ryan)*, otra obra maestra más del incombustible y genial Steven Spielberg que fue galardonada con cinco Premios Oscar. La película, basada en el caso de los hermanos Niland, está ambientada en la trágica y bochornosa Segunda Guerra Mundial, y nos explica una conmovedora y apasionante historia. *Grosso modo*: el joven capitán John Miller, magistralmente interpretado por Tom Hanks, tiene la misión de dar con el paradero de James Francis Ryan, un imberbe soldado que representa fabulosamente Matt Damon. James tenía tres hermanos que ya habían fallecido en esa fatídica guerra, y el Gobierno de Estados Unidos de América, conocedor de la situación, no estaba dispuesto a acrecentar el dolor de aquella humilde familia de Iowa. Perder a cuatro hijos de cuatro hubiera sido demasiado desgarrador, absolutamente insoportable para una madre y un padre. Reaparece en una escena del filme la emocionante carta que el propio Abraham Lincoln envió a la señora Bixby, quien perdió cinco hijos en la Guerra Civil estadounidense.

El capitán Miller y los siete jóvenes soldados que lo acompañaban en la misión no sabían nada de James Francis Ryan, apenas que formaba parte de un escuadrón de paracaidistas que se había lanzado en tierras francesas tras las líneas enemigas nazis. La película es el periplo de Miller y su batallón tras un tal Ryan de Iowa, algo así como buscar una aguja en un pajar. En esa angustiosa búsqueda mueren dos soldados, dos mozos que no llegaron a conocer al camarada por el que dieron su vida. Finalmente, lo encuentran, aparece el soldado Ryan en una compañía de soldados que estaba vigilando

un puente para impedir el paso del enemigo. El capitán Miller, ya cansado pero también satisfecho por haber cumplido la misión encomendada, le transmite la dolorosa noticia: sus tres hermanos han fallecido. También le anuncia que para él se ha acabado la guerra, que debe volver a casa para darle una pequeña alegría a su ya destrozada familia. Por si fuera poco, también se le dice que dos colegas suyos, sin comerlo ni beberlo, han perdido la vida por el camino.

Todo parece estar a favor para que James Francis Ryan recoja su petate y ponga rumbo a casa, su Gobierno se lo ordena, su madre lo necesita y sus colegas lo merecen. Sin embargo, Ryan no es un soldado cualquiera, no es un mozo bien mandado o al que le flaquean las piernas cuando las cosas vienen de lado, por no decir torcidas del todo. Cuando se le ordena volver a casa, Ryan toma una posición que haría las delicias del inflexible filósofo Immanuel Kant. Aquel muchacho de Iowa adquiere la forma, si se puede decir así, de un imperativo categórico de carne y hueso. «¡Yo también tengo mis órdenes, señor, y no incluyen abandonar mi puesto!» «Tengo una orden que me he dado yo mismo –viene a decir el soldado Ryan–, y lo siento mucho, pero no coincide con la que usted me trae.» «¿Y qué le decimos a su madre si le entregan otra bandera plegada?», pregunta el capitán Miller a su manera, quizá intentando ablandar el corazón de aquel valiente muchacho. «Dígale que estaba aquí, que estaba con los únicos hermanos que me quedaban y que jamás quise abandonarlos –manifiesta Ryan mirando fijamente al capitán Miller–, seguro que ella lo entenderá», declara ante todos los allí presentes.

Al final nadie se va, ninguno de los que allí estaban, ni nadie de los que llegaron. Quizá por no querer volver sin Ryan, quizá por querer quedarse junto a aquel chaval que logró que el motivo del deber kantiano brillara como un diamante. Y sucede lo peor para Ryan, y es que aquel que llega para salvarlo muere en el intento. Antes de expirar, el capitán Miller susurra a nuestro protagonista algo que marcará su destino vital, una suerte de

mantra que lo acompaña siempre: «James –le dice el moribundo capitán–, hágase usted digno de esto, merézcalo». Es emocionante la última escena de la película. Muchos años después de escuchar aquel consejo en medio de un puente destrozado, el ya anciano soldado Ryan visita por primera vez la tumba del capitán Miller acompañado por su numerosa familia. Quiere transmitirle que ha intentado seguir su recomendación, y le dice: «Espero que al menos ante sus ojos haya sido digno y merecedor de cuanto se ha hecho por mí». Luego interpela a su mujer emocionado: «Dime que he vivido dignamente, que soy una buena persona». «Lo eres», responde ella sin dudarlo, mientras acaricia su mejilla y le regala una mirada llena de amor.

Ese mensaje, el de hacerse digno de algo y merecérselo, no es exclusivo de situaciones bélicas y ficticias, puede aplicarse a multitud de circunstancias que son reales, como la vida misma. Tal vez con palabras menos épicas, pero algo así es lo que intentan transmitir infinidad de padres y madres cuando notan que sus criaturas no dan valor al plato que se les pone encima de la mesa; acaso de manera más seria, pero cosa similar es lo que tratan de decir no pocos guardias urbanos a los jóvenes y no tan jóvenes que deterioran el mobiliario urbano; probablemente de forma más apasionada, pero algo parecido es lo que cantan la mayoría de las aficiones a sus jugadores cuando pasean por los estadios la camiseta y el escudo del equipo; acaso más sentimentalmente, pero algo aproximado intentan transmitir un gran número de tenderos que se jubilan a aquellos que cogen las riendas de sus negocios. Sí, hay muchas ocasiones para decir que las cosas, por lo menos las importantes y típicamente humanas, no son maná que cae del cielo, no salen gratis, no aparecen de buenas a primeras; en fin, que sucede más bien lo contrario: que llegan gracias al esfuerzo y a la dedicación de uno y de otros, de todos.

A la universidad le viene como anillo al dedo lo que aquí se está diciendo. No se trata de que el profesor que entra en el aula y enciende el

interruptor deba detenerse y preguntar a los allí presentes si son conscientes de la cantidad de personas, tiempo, madrugones, dolores de cabeza, dinero, etc., que hay detrás de ese clic; si se han parado a pensar lo que cuesta poder hacer algo tan sencillo como encender la luz de un aula. No se trata de eso, aunque hacer tal cosa le iría de maravilla a más de uno, por supuesto, profesores incluidos. Cuando afirmamos que a la universidad le viene muy bien el mensaje que recibió James Francis Ryan, o algo parecidísimo, es porque no solemos recordar en qué andamos metidos, qué tenemos entre las manos, o, si se prefiere, porque acostumbramos a olvidar que la universidad y la vida que nos regala son algo que uno debe merecerse, ganarse con esmero y determinación, incluso cuando ya no dedica parte de su vida a la universidad. Pero todo esto necesita una explicación, acaso no tan escueta y enigmática como la que el capitán Miller dio al inocente Ryan.

Veníamos diciendo que un universitario, sea estudiante o profesor, está llamado a merecerse la vida universitaria, y eso, así dicho, podría llevarnos a confusión. Hay quien podría pensar que hay que dar las gracias a alguien, al que montó la universidad hace años, al que la modernizó en su día, al que la puso al alcance de todos, a quien sea. Sin embargo, la universidad no demanda las gracias de nadie, como tampoco el capitán Miller se las pidió al soldado Ryan. Dar las gracias, en cualquier caso, es algo opcional. La cosa va por otro lado. Ganarse la vida universitaria es algo así como intentar situarse a la altura de lo dado y recibido, como tratar de ser alguien que realmente merece el regalo del intervalo del que hablábamos en el apartado anterior. Sobran ejemplos para poder afirmar que las cosas se ven y se hacen de otra manera cuando los universitarios toman consciencia de lo que aquí se está diciendo, cuando maestros y estudiantes asumen que la vida universitaria no depende solo de uno, por mucho que ese uno se empeñe en creerlo, ni tampoco le sale gratis a uno, por mucho que ese uno se obceque en defenderlo.

Vayamos a por lo primero. Ya lo señalábamos en páginas anteriores, la universidad tiene una historia y una tradición nada desdeñables. Hay universidades ciertamente antiguas, otras tremendamente nuevas, acabadas de nacer, unas nos son más cercanas y otras muy lejanas, unas son totalmente presenciales y otras completamente virtuales, lo que se quiera, así podríamos alargarnos casi hasta el infinito. Lo importante es saber que, además de esas importantes diferencias, hay una narración histórica y tradicional que las une, un relato que viene de lejos y en el que todas ellas pueden explicarse y reconocerse. Por extraño que suene ahora, somos herederos de aquellas ancestrales comunidades de maestros y estudiantes que se dedicaban a buscar el conocimiento. Ahora somos más sofisticados, modernos y exquisitos, sí, todo lo que se quiera, pero nos seguimos ocupando de lo mismo. Y tenemos derecho a sentirnos beneficiarios y sucesores de esa noble e incomparable actividad humana, tenemos la licencia para llamarnos buscadores del conocimiento. Todo eso está muy bien, faltaría más, pero hay un dato que no puede pasar desapercibido, y es que aquí no se habla tanto de derechos como de deberes. Volvamos un momento a nuestra película. El capitán Miller no le dice al soldado Ryan que están allí porque tenía derecho a ser rescatado, aunque así fuese; le señala más bien que tiene el deber de dignificar y hacer que valga la pena lo que le ha pasado, es decir, honrar y enaltecer que otros se hayan dedicado a salvarlo.

Sentirse heredero de algo, por lo menos en el asunto que nos ocupa, consiste en algo así como adquirir el compromiso de los corredores de relevos que se van pasando el testigo unos a otros, la responsabilidad de los escaladores que ascienden unidos por un cordaje o el acuerdo de los músicos que forman una banda y tocan una misma canción. Y según cómo se mire, se trata de algo más que de eso. Aquí no se pide compromiso por una cuestión de camaradería, de querer ganar el premio juntos o de llegar todos sanos y salvos. Aquí se pide implicación en un proyecto,

participación en una aspiración, complicidad con conocidos y desconocidos que buscan cosas afines y a través de formas de vida similares. Habría que preguntarse si no es precisamente esta la principal misión de la formación universitaria, es decir, si la cosa no consiste en cultivar las ganas de hacerse responsable de buscar los mejores conocimientos posibles y de las maneras más oportunas.

Y sin embargo, hoy suceden cosas extrañas en relación con lo que aquí se dice. Una de ellas, la más notoria sin duda, es que uno puede salir de la universidad sin sentirse heredero de nada ni en deuda con nadie, sin ni tan siquiera imaginar que tiene un compromiso con esa institución que lo ha visto crecer, sin sospechar que una de sus tareas va a consistir en ensalzar y dignificar el nombre de la universidad. Pero esos calamitosos resultados no se consiguen por casualidad, son fruto de determinadas simientes, consecuencias de causas concretas. ¿O es que se puede esperar algo diferente cuando nuestras universidades parecen haber abandonado la tarea de transmitir la condición de heredero?, ¿o es que se pueden obtener otros resultados si se desconoce de dónde se viene, si se ignora la historia y la tradición de la universidad?, ¿o a qué se puede aspirar cuando el discurso dominante da por seguro que es la universidad la que debe adaptarse al estudiante y para nada al revés?, ¿o es que se puede aspirar a algo distinto si se puede acudir a la universidad como el nómada que va a una estepa a hacerse con lo que necesita y ya está?

Como decíamos más arriba, la vida universitaria no es algo que salga gratis, y que conste que no estamos hablando en un sentido económico. Quizá uno de los aprendizajes más fructíferos que un individuo universitario puede alcanzar es el de merecerse las cosas que se le ofrecen, proponen o presentan, o que simplemente le pasan por azar, cosas del destino, de la providencia, de la ventura o de lo que cada uno considere en cada caso. Nos referimos a hacerse digno, a hacer méritos, a ganarse las lentejas o, dicho en un lenguaje posmoderno, a *currárselo*. Y sin embargo,

las cosas no se presentan fáciles hoy en día en lo que a esto se refiere, no se lleva eso de ir ganando puntos con la universidad para metérsela en el bolsillo, no está de moda conquistarla como quien lo hace con el amor de su vida.

Uno piensa que elige, por su cuenta y riesgo, ir a la universidad. Y suele ser cierto. Pero esa realidad no es la única posible y, por lo tanto, no debe anular otra que tiene, como mínimo, la misma importancia. A la universidad no van solo los electores, también van los elegidos. Eso no significa que haya quienes son llamados y quienes son rechazados, quienes tienen derecho y quienes no lo tienen, afortunados y desdichados, nada de eso. Lo que significa más bien es que quien entre, sea quien sea y como sea, debe sentir que ha sido escogido para formar parte de la comunidad de buscadores de conocimientos y, por lo tanto, seleccionado para dignificar un modo de vida, para representar unas maneras de funcionar.

Desde luego, vivir la universidad sintiendo que todo depende de uno no es lo mismo que transitarla advirtiendo que uno ha sido convocado por ella. Las diferencias pueden verse en desapercibidas pero significativas acciones. Sí, pueden verse entre Ismael, que decide marcar los libros de la biblioteca de su facultad según sea su modo de aprender –ya sabemos los que consultamos esos libros que hay quien subraya, quien une con flechas o quien utiliza diversas figuras geométricas–, y Rosa, que decide tratar esos libros como los trataría cualquiera que ha sido elegido para llevar una vida universitaria, es decir, sin marcarlos para nada y de ninguna manera. También pueden encontrarse entre Leonor –que tiene una agenda de ministra y comunica a sus profesores los días y las horas que le quedan disponibles para verse– y Lucas –que se comporta como haría cualquier otra persona llamada por la universidad, a saber, preguntando por las horas de tutoría programadas y ofreciendo alternativas, si conviene y es posible–. Y también pueden localizarse entre Andrés –que se sumerge en Google en busca y captura de cualquier cosa con la que rellenar sus trabajos y tareas–

y Berta –que entra en ese mismo océano de información, pero como lo haría cualquier persona escogida por la universidad, sin renunciar a crear por ella misma, sin dejar de creer en su naturaleza racional.

¡Menuda tarea tiene la universidad encima de la mesa! ¡Y qué bueno si consigue que los estudiantes se sientan llamados a dignificar la vida universitaria! Bien, ¿alguna solución posible?, ¿alguna lista de qué pasos dar? Volvamos al prólogo de este libro para insistir en algo que allí aparece. Este asunto de la formación universitaria no se deja plantear como un recetario, es demasiado enmarañado, así que no es que no se quiera, es que no se puede. Eso no quita que se puedan apuntar cosas que, aunque caen por su propio peso, en ocasiones parecen haberse venido abajo, tanto que ya casi no se ven. Entre otras: que también los profesores se han de sentir elegidos por la universidad, o incluso afortunados por dedicarse a lo que se dedican; que lo que se aprende en la universidad es una delicia, vamos, que la vida universitaria no está para aprender cualquier cosa ni de cualquier manera; o que en la universidad se vive a otro ritmo, con diferente armonía, en distinto ambiente, en definitiva, como solo pueden vivir aquellos que han sido llamados a formar parte de la comunidad de buscadores de conocimientos. A esto último es, precisamente, a lo que vamos a dedicar el siguiente capítulo.

6
El estruendoso mensaje en el gran silencio

«Ha llegado la hora, ya estamos dispuestos.» Una respuesta así fue la que recibió el director, creador de documentales y guionista alemán Philip Gröning en el año 2000. Sus interlocutores eran los monjes de la Grande Chartreuse, la casa madre y el principal monasterio de la Orden de la Cartuja, que está situada en una de las cimas más altas del macizo de Chartreuse (Francia). Gröning tenía la idea de hacer un documental sobre el tiempo y sus vicisitudes, y, sin duda, acertó llamando a la puerta del emblemático y majestuoso monasterio de los Alpes franceses, sí, nuestro director encontró unos extraordinarios colaboradores en los cartujos. Como ya se ha dicho, Gröning recibió la respuesta en el año 2000, pero la pregunta, ¡atención!, la planteó en el año 1984, es decir, que aquellos monjes se tomaron un tiempo de dieciséis años para responder que sí, que aceptaban filmar el documental que se estrenaría en el año 2005. Ciertamente, tal y como explicaba el director de *El gran silencio* en la hoja de sala de los cines Renoir, «la experiencia más profunda que un espectador puede tener al ver la película es la sensación de tiempo». La cuestión es si se podía esperar algo muy diferente de los hijos y las hijas de san Bruno, ese reducido grupo de personas que se dedican a la vida contemplativa, de quienes se desentienden del mundanal ruido para no vivir anestesiados y aturdidos, de almas que, por mucho que algunos piensen lo contrario, se han propuesto llevar una vida tremendamente activa.

Los cartujos no engañan a nadie. El mensaje de bienvenida de su nada opulenta página web es claro como el agua: «Amigo, quien quiera que seas,

a quien los azares de internet han traído hasta aquí, sé bienvenido. Aquí no encontrarás nada o poco de lo que el mundo actual aprecia. Tampoco la preocupación de ser diferente». Así se las gastan aquellos religiosos, así se plantean la vida, no hay necesidad de ir tras lo que cotiza al alza, no hay obligación de tener que ser distinto a los demás, no es requisito para vivir bien el obsesionarse con tales cosas. No es imprescindible ni de imperiosa necesidad responder enseguida, ya, antes de quedarse sin cobertura o de que se acabe la batería, antes de que sea demasiado tarde. Es recomendable ver el maravilloso y silente documental *El gran silencio* para comprobar que ese modo de vida también es posible.

Imaginemos ahora que ese recibimiento, o algo parecido, fuese el que ofrece una universidad a todos aquellos que quisieran matricularse en ella. Supongamos que las corrientes de internet conducen a una universidad donde casi no se habla de la actual realidad y de lo urgente que es adaptarse a ella, donde no existe preocupación por formar agentes de cambio social –líderes, suele decirse también–, en fin, supongamos que aparece una universidad desconectada de todo o casi todo aquello que parece ser necesario para disponer de una formación universitaria de calidad. Seguramente, muchos pasarían de largo, ¡a quién se le ocurre hoy en día meterse en una especie de monasterio donde no deben de tener ni wifi! Y sin embargo, vivir unos años de ese modo tiene que ver con la vida universitaria que en este bloque se está presentando, es más, ese mensaje les viene como anillo al dedo a nuestras universidades, viendo los tiempos que corren. Vayamos por partes, detengámonos en algunos aspectos de ese mensaje extemporáneo que podrían difundir nuestras modernísimas universidades a través de sus páginas web. Hay mucha tela en tan sencilla bienvenida. Es lógico pensar que quienes tardan dieciséis años en decir un sí o un no, hayan pensado muy bien qué es lo que escriben en su página web.

«No encontrarás nada o poco de lo que el mundo actual aprecia.» Esta es una parte del mensaje por la que vale la pena empezar. Desde luego, dicho así parece ser un sinsentido, una blasfemia para aquellos que ponen todo su empeño en construir una formación universitaria que tenga todo o casi todo lo que el mundo aprecia. Dicha formación está para satisfacer necesidades y urgencias, no es un divertimento, no está para perder tiempo o pasarlo graciosamente. ¡Claro que sí, faltaría más! Pero, ojo, no se nos vaya a pasar algo por alto. Que haya cosas que el mundo aprecia no quiere decir que esas mismas cosas sean merecedoras de todo el aprecio del mundo. No hace falta poner ejemplos, es enorme la cantidad de cosas que apreciamos y que nos meten en problemas, es decir, que queremos aquello que nos hechiza y anula nuestro sentido común. De la misma manera, que haya cosas que el mundo, o gran parte de él, no aprecia, no conlleva que esas mismas cosas no sean merecedoras de una alta estima y consideración. También es grande la cantidad de cosas que han sido exiliadas del aprecio común, y en cambio son positivas y recomendables, se las mire como se las mire. Y no se trata solo de hipótesis posibles, sino de una realidad contrastada. Nos atrevemos a afirmar que actualmente, y de manera especial entre la juventud, se lleva mucho eso de apreciar cosas que no merecen tanto aprecio, y de no apreciar cosas que sí que lo merecen, y mucho.

La formación universitaria, eso creemos nosotros, está precisamente para ir contracorriente, si no siempre, por lo menos en el punto aquí señalado. Ante esta situación, y quizá más que nunca, esa maravillosa formación está para aprender a no valorar tanto lo que es de común aprecio, y para aprender a apreciar lo que no es estimado por casi nadie. Esa es quizá una de las mejores competencias que un estudiante puede alcanzar y que una institución universitaria se puede plantear. La susodicha competencia, con el permiso de los expertos en formularlas, se podría enunciar de la siguiente manera: saber hallar, para luego apreciar, cosas que hoy no sirven a casi nadie y que siempre han valido mucho para todo el mundo. [1] Por ejemplo, y

sin ir más lejos, eso incluye dominar el tiempo, esperar lo que haga falta para tomar sabias decisiones sin importar que la realidad apremie y por mucho que se aplauda la rapidez y la celeridad. Quizá el mundo no funcionaría como debiera si se coge la costumbre de aguardar dieciséis años para tomar decisiones, pero desde luego funcionaría mejor si nos pensáramos más las cosas como acostumbran a hacer los cartujos.

Este tipo de aprendizajes no deberían entenderse como una pérdida de tiempo, sino todo lo contrario. Tenía mucha razón el magnífico filósofo alemán Theodor Adorno cuando señalaba que cuanto menos se puede justificar algo en términos de utilidad y beneficios tangibles o según sea su precio en el mercado, más alto es su valor humanizador.[2] Ser un buen médico, químico o abogado, por ejemplo, no dista mucho de ser una maravillosa persona con la técnica y los conocimientos necesarios. No descubrimos nada si decimos que solemos ir tras ellos por lo bien que estamos en sus manos; y sin embargo, no hace falta pensar demasiado para concluir que esas condiciones humanas que todos podemos imaginar no forman parte de la lista de aprendizajes universitarios que cotizan al alza. ¿Cómo es posible que nos guste convivir con profesionales con una alta calidad humana y la formación universitaria no se arremangue para conseguirlo? ¡Menudo misterio, vaya incongruencia!

Otra lectura interesante de esa bienvenida cartuja tiene que ver con la justificación, la necesidad de probar mediante múltiples testimonios y señales todo lo que sucede en la vida universitaria, en el intervalo de tiempo del que hablábamos en el capítulo 4. Uno se da cuenta de que algo ha sucedido con este asunto si se echa la vista atrás, siendo ese algo un movimiento pendular de unas dimensiones considerables. De épocas en las que a la universidad no se le pedía que se justificara ante nada ni nadie, periodos oscuros para muchos de los que estaban fuera de ella y quizá radiantes de luz para los que se encontraban dentro de sus muros; se ha pasado a épocas en las que hay que acreditar cualquier movimiento e

intención. Y eso está bien, siempre y cuando no se abuse de ello y no se caiga en el despropósito.

En la vida universitaria, en la comunidad de buscadores de conocimiento, como en el monasterio de la Grande Chartreuse, no hay que justificar todo lo que allí se hace, ni tan siquiera por qué se hace. Habrá cosas que sí, que se puedan registrar, identificar, catalogar, lo que se quiera, pero habrá otras que no entran en esa filosofía de la justificación por mucho que se intente. ¿Cómo demostrar la incidencia que los buenos maestros y maestras tienen en sus estudiantes? Desde luego, no será preguntando a los estudiantes si están satisfechos con ellos. Sí: en no pocas de nuestras universidades suele pasarse la famosa «encuesta de satisfacción» al final de cada asignatura, acaso sin pararnos a pensar si no se está confundiendo al estudiante universitario con el cliente de El Corte Inglés. La vida universitaria *per se* está inundada por el misterio y hasta por la magia, plagada de acciones y experiencias que no se dejan atrapar por ninguna encuesta, por muy bien diseñada que esté. No hay manera de catalogar qué sucede en esos momentos en los que la vida universitaria va calando poco a poco en las mentes y en las almas de los universitarios, a veces ni tan siquiera hay razones que expliquen por qué sucede en unos momentos y no en otros.

Habría que preguntarse qué está provocando e impulsando la actual cultura universitaria de la justificación, quizá las ganas de tenerlo todo controlado, bien; quizá, identificar de una vez por todas al caradura, requetebién; acaso, eliminar tiempos muertos o poco rentables para nadie, claro que sí. Pero ¿qué precio pagaremos por todo eso? ¿A cuánto ascenderá la factura de ese afán por controlar y evidenciar todo lo que se ponga por delante? Tendremos todo identificado y bien atado, pero podría haber elementos que, viendo el ambiente, «saltarán por la ventana». Nos referimos a aspectos apreciados y admirados por casi cualquier persona que conozca los intríngulis y las entrañas de la formación universitaria.

Queremos mentes críticas y almas con ganas de cambiar el mundo, personas que podría haber educado el mismísimo Sócrates; ¡pero ojo!, también queremos que esos profesores tengan que justificar todo, rendir cuentas ante todos, que no dejen a sus estudiantes a la intemperie ni un solo minuto, que los mantengan permanentemente en el mundo de la motivación, que no dejen preguntas sin respuestas. En fin, queremos que hagan lo mismo que Sócrates, pero sin ser Sócrates.

Una tercera lectura del mensaje cartujo tiene que ver con la *contemplación*, palabreja que pone de los nervios a aquellos que no se detienen ante nada que no respire utilidad y expulse beneficio por todos sus poros. La vida universitaria tiene mucho que ver con *observar*, *atender*, *examinar*, *presenciar*, con todos esos maravillosos verbos tan típicamente humanos que son sinónimos de *contemplar*. Ciertamente, no es una tarea fácil de dominar, ni tan siquiera sabemos si alguna vez se llega a controlar de verdad, pero es una actividad esencial para que la educación superior de la que hablábamos en capítulos anteriores sea efectiva. Y por qué no decirlo, también es algo fundamental para que la sociedad, incrédula ante este tipo de temas, camine con paso firme. Hay algo de verdad en aquello que señalaba el gran Oscar Wilde, en que «mientras que para la sociedad no existe mayor pecado que la vida contemplativa, los más cultos opinan que la contemplación es la ocupación natural del hombre».

La vida universitaria es el intervalo de la contemplación, del asombro, de la atenta dedicación a todo aquello que necesita ser examinado para ser comprendido. La vida universitaria es el lugar de los porqués y no tanto de los cómos. Y sin embargo, esa contemplación está en horas bajas o, si se prefiere, es demasiado fácil transitar por la universidad sin haber contemplado demasiado. Y esa situación no ha sido creada solo por la pasiva actitud que algunos atribuyen al colectivo estudiantil de hoy, ni mucho menos; también se debe a un tema de organización y planteamiento de la actual vida universitaria. Para lograr que alguien contemple algo hay

que situarlo ante cosas que valga la pena contemplar. No se trata de disponer de las bibliotecas de la Universidad de Oxford, los campus de la Universidad de Harvard, o las salas de estudio de la Universidad de Princeton, aunque, desde luego, contemplar aquellos lugares puede provocar que uno llegue al éxtasis universitario. Con cosas más sencillas y asequibles se pueden lograr los mismos resultados. Nos viene a la cabeza una charla académica y distendida entre profesores y estudiantes, un debate amable sobre un libro, un concierto, una obra de teatro o leer poesía en el bar, se nos ocurren actos como estos que vale la pena contemplar y están en el alma de la vida universitaria.

La última lectura que queremos realizar del mensaje cartujo tiene que ver con ese olvidarse de la preocupación por ser diferente, algo que nosotros identificamos con ansiar lo único, ser el inventor del nuevo Facebook, el creador de una idea genial, el inaugurador de una nueva tribu urbana o cosas similares. Afortunadamente, nuestras universidades están llenas de estudiantes y de profesores que no creen que, a estas alturas de la película, todo esté ya inventado. ¡Ni mucho menos! ¡Todavía quedan mundos enteros por descubrir! Y aunque esa visión está muy bien, hay que ser consciente de que la vida universitaria no es solo *negotium*. Hay que adoptar, salvando las distancias, una mentalidad romana, asumir que el *otium* también forma parte de esa vida tan especial que venimos tratando. Dicho de otra manera, en la vida universitaria tiene espacio la preocupación por no estar preocupado, la preocupación por disfrutar del momento. Tiene cabida ese *sapere aude* kantiano e ilustrado que no tiene que rendir cuentas ante las razones o preocupaciones de otros, y ese *carpe diem* acuñado por Horacio que insta a aprovechar el día y no confiar en el mañana.

Nuestras universidades deberían considerar cuántas cosas tienen organizadas para el *negotium* y cuántas para el *otium*, cuántos huecos dejan en sus planes académicos para aprovechar el momento de la universidad, cuántas situaciones están pensadas para que los estudiantes se atrevan a

pensar por ellos mismos y no por boca de otros, cuántos de los servicios que se les ofrecen son para sacarle todo el jugo a la vida universitaria. Bien, hagamos un estudio cargado de datos para que nos diga en qué situación concreta estamos. Quizá no haga falta, acaso sea suficiente con que nuestras universidades se miren a ellas mismas por un momento y valoren si, con lo que hacen actualmente, podrían colgar un cartel en la entrada de sus respectivos campus que dijera algo así como: «Usted, quien quiera que sea, a quien los azares de la vida han traído hasta aquí, sea bienvenido. Aquí no encontrará nada o poco de lo que el mundo actual aprecia. Tampoco la preocupación de ser diferente, aquí va a estar ocupado en tratar de ser universitario». ¿Y de qué modo se consigue eso? ¿Tal y como cada uno quiera? No, como vamos a tratar de explicar en el siguiente capítulo, no es tan fácil como parece.

7
Perder el horizonte y acabar a dos mil cuatrocientos metros de altura

El 6 de abril del año 2018, el rotativo italiano *La Stampa* ofreció una curiosa noticia de la que se hicieron eco otros medios de prensa internacionales. Se trata, si se puede decir así, de la aventura de Pavel, o quién sabe si es una historia más de las que haya podido tener nuestro curioso protagonista. Pavel es un estonio treintañero que pasaba unos días de vacaciones en el valle de Aosta, un magnífico lugar ubicado en los Alpes occidentales. Pavel decidió ir a cenar un día fuera del hotel en el que estaba instalado, no se sabe si solo o en compañía. Lo que sí se conoce es que acabó la cena con más de una copa encima. En un momento dado, y quizá porque el restaurante no paraba de darle vueltas, Pavel decidió que debía retirarse a sus aposentos. Emprendió el camino de vuelta, pero no hacia su hotel como él seguramente pretendía..., no. El destino y, sobre todo, la cogorza que llevaba encima lo condujeron a un lugar diferente: a un bar de alta montaña situado a dos mil cuatrocientos metros de altura, nada más y nada menos. Pavel se convirtió en un especializado montañero sin comerlo ni beberlo, bueno, dejémoslo en sin comerlo, porque beberlo, debió de bebérselo casi todo. Los trabajadores, que llegaron a las 8.30 horas de la mañana a aquel bar, encontraron a Pavel sentado en la puerta del local sin ropa y sin calzado adecuados para ascender a más de dos mil metros de altura. Los *carabinieri* que estuvieron buscando a Pavel toda la noche se tranquilizaron cuando el joven estonio les dijo que había ido todo bien y que tampoco había tenido tanto frío, a pesar de haber pasado toda la noche a

la intemperie. Desde luego, podría haber añadido aquello de que una mala noche la tiene cualquiera.

Bien, ¿y qué relación tiene la mala noche de Pavel con la vida universitaria? ¿Es que se trataba de una novatada universitaria o algo así? ¿Acaso estamos ante la reencarnación de un simpático y osado goliardo medieval? No se sabe mucho más del joven estonio, pero esta historia, por rocambolesca que parezca, tiene algo que ver con la vida universitaria, con el intervalo de tiempo de educación superior del que venimos hablando. Sí, de la aventura de Pavel podemos sacar alguna lección que nos conviene aprender. La cuestión es que la vida universitaria, por lo menos a nuestro entender, es plural y diversa, incluye distintos formatos, transita por caminos diferentes, pero toda esa variedad está comprendida en unos horizontes o límites que la acogen y de los que no se puede prescindir. Y si uno, por las razones que sean, toma una senda que abandona ese espacio marcado o que rebasa esos confines señalados, puede que finalice su andadura universitaria a dos mil cuatrocientos metros de altura, como Pavel, demasiado lejos, totalmente extraviado.

Pongamos un par de ejemplos sobre lo que aquí se está diciendo. Un horizonte de la vida universitaria es el estudio. Por razones históricas, epistemológicas, culturales, sociales, etc., y sobre todo por sentido común, es lógico pensar que la universitaria sea una vida dedicada al estudio, es decir, y tal y como define la Real Academia Española, entregada a «ejercitar el entendimiento para alcanzar y comprender algo». El horizonte es estudiar y las maneras de alcanzarlo son muchísimas. Ahora bien, una vida universitaria donde no se garantiza el estudio, y por lo tanto no se forman estudiantes, sino otra cosa diferente, puede acabar en un lugar perdido y congelado a dos mil cuatrocientos metros de altura. El segundo ejemplo: otro horizonte típicamente universitario –y encima de orden moral, que es el que a nosotros quizá más nos interesa— es el compromiso social. Cómo la vida universitaria consigue que los estudiantes se

involucren y responsabilicen de la sociedad en la que vivirán y trabajarán requeriría un libro aparte, pues ciertamente hay múltiples formas. Y, sin embargo, una vida universitaria en la que no se protege tan honorable compromiso es una vida ideal para formar estudiantes desentendidos y simplones, para acabar a dos mil cuatrocientos metros de distancia de los horizontes de la universidad.

Vale la pena insistir en algo que debe quedar meridianamente claro. No se dice que la vida universitaria sea una sola cosa, se afirma más bien que puede ser muchas cosas que suceden en un paisaje, un ambiente, un escenario, en fin, en un mar de posibilidades. Los confines que marcan un espacio no son tan malvados como se suele pensar, no aprisionan, sino que liberan, ofrecen ocasiones y oportunidades, algunas conocidas y otras aún ignoradas. Entonces, ¿cuáles son los horizontes de la vida universitaria?, ¿quién los ha podido ver?, ¿quién los establece?, ¿son fijos y sempiternos? Esos límites los marca el fin al que responde la universidad, la misión que tiene encomendada. Esas líneas vienen señaladas por la labor de buscar conocimientos, por el coraje de ponerse en riesgo o, como también se ha dicho muy acertadamente, por la tarea de situarse ante lo nuevo. [1] Lógicamente, la vida universitaria cambia si el fin es otro. Así, por ejemplo, esa vida se modifica si consiste solo en quedarse anclado en el pasado, pues en ese caso se anula el brío, no hay ímpetu ni arranque, no hay nada que hacer ante la realidad que rodea a la universidad y demanda ayuda. También cambia la vida universitaria cuando consiste únicamente en hacer todo lo que se nos pida desde fuera, o cualquier cosa que huela a innovación y novedad; en ese caso, se olvidan las raíces, se pierde el sentido y podemos acabar haciendo aquello que no conviene. En ambos casos, cabe preguntarse si la vida universitaria es tal cosa o algo que no se le parece en nada, aunque se llame de la misma manera.

Dicho esto, los horizontes de la vida universitaria de los que venimos hablando presentan algunos aspectos que merecen nuestra atención. El

primero que vamos a comentar es quizá el más fundamental de todos. La vida universitaria es por sí misma enriquecimiento, mejora, regeneración, ganancia, florecimiento. Esa vida sirve para encaminarse hacia algo oportuno y conveniente, para adquirir una forma digna de consideración, para ser mejor de lo que uno es, para cosas así, se las llame como se las llame. La historia de la universidad y las más influyentes filosofías de la formación universitaria nos señalan lo apuntado y, desde luego, es mejor abrazar tal idea que no la de que la vida universitaria está para empeorar al personal o para nada que valga la pena.

Y sin embargo, esa tarea típicamente universitaria, como es ofrecer una vida de mejora y perfeccionamiento, presenta una serie de trabas que no hacen otra cosa que modelar la formación universitaria *light* de la que venimos hablando. Uno de esos obstáculos ya ha aparecido de alguna manera; consiste en pensar que los estudiantes ya han deliberado sobre lo que vale la pena ser, pensar y hacer antes de su andadura universitaria, que ha sido suficiente con la experiencia escolar y vital, y que todo está más o menos cerrado cuando se presentan en la universidad. Así las cosas, se va reculando cada vez más cuando se trata de ofrecer a los estudiantes una vida universitaria que pueda conducirlos más allá del lugar en el que se encuentran. Con ello no debe entenderse que nuestros jóvenes universitarios estén en un lugar poco recomendable, sino más bien que se les niega la oportunidad de encontrar algo mejor. ¡Ah sí!, creemos firmemente que todo, incluso lo mejor, es siempre mejorable. Se ha convertido en algo usual que un estudiante entre en la universidad pensando que todos los de aquella cultura o religión son siempre así, y entienda exactamente lo mismo en el momento de graduarse; o que acceda a tan digna institución defendiendo que su opinión está siempre por encima de la de su vecino, y finalice sus estudios con esa pueril actitud. Se está volviendo normal que la vida universitaria sea una suerte de complemento, algo que quizá adorna a un

estudiante que ya ha adquirido una posición en las cuestiones fundamentales.

Hay otro tabique que colabora en la construcción de la formación universitaria *light* y que guarda una estrecha relación con lo anterior. Nos referimos a otorgar un peso considerable a los pareceres del estudiante o, si se prefiere, a andar con pies de plomo a la hora de calibrar cuánto hay de acertado y de erróneo en esas valoraciones. Desde este punto de vista, los horizontes de la vida universitaria son ubicados más aquí o más allá según convenga a cada uno y en cada caso. Siguiendo con los ejemplos anteriores, pensemos en aquel estudiante que se planta en la universidad viviendo inmerso en el garrafal error de la generalización: «¡Todos aquellos son asá! ¡Y todos los de allá son todo lo contrario!». Ya no se trata de que tal estudiante haya llegado a tal conclusión por las razones que sean, sino de que a ese simplón parecer se le da tanta importancia que se anula cualquier posibilidad de ayuda o corrección. Del mismo modo, el estudiante que pontifica sin temblarle el pulso cada vez que se presenta la ocasión se convierte en un muro demasiado alto de sortear. Por supuesto, también hay profesores que generalizan y pontifican, pero en este caso la situación se complica sobremanera, pues aquellos que están para señalar los confines de la vida universitaria se dedican a borrarlos del mapa. Los pareceres peregrinos o de vuelo gallináceo suelen caer como losas en medio del aula, y la confusión que suele haber entre verdades y opiniones paraliza y no ayuda a resolver el entuerto. Sí, el estudiante que generaliza y el que pontifica merecen todo el respeto del mundo, pero esas opiniones y actitudes merecen ser reconducidas si lo que se pretende es, precisamente, situar su dignidad por encima de cualquier cosa. Dicho de otra manera, una eficaz manera de faltar al respeto al estudiante es dejarlo vivir pensando que generalizar y pontificar es propio de una vida universitaria.

Hay otro impedimento que está muy relacionado con esto último: el relativismo moral. Los horizontes de la comunidad de buscadores de

conocimiento, de esa corporación de maestros y estudiantes que se dedican a la loable tarea de localizar lo mejor de lo mejor, cambian enormemente si el quehacer universitario se tilda de eso, de relativismo moral. Sin el ánimo de ser exhaustivos: ese clima nos anuncia que no hay opciones mejores que otras, que no hay ideas de mayor envergadura y otras que son más pequeñas, que no hay modos de razonar ejemplares ante otros, en fin, nos dice que, ante cualquier tema, discusión o dilema, quizá lo más práctico, útil y eficaz sea enarbolar el archiconocido «¡Todo es relativo!». Como es lógico suponer, esta situación es propicia para el asentamiento de la neutralidad, la imparcialidad y hasta la indiferencia. Se acumulan las opiniones, se juntan las valoraciones personales, y para evitar que a nadie se le falte al respeto, que nadie salga perjudicado y sobre todo ofendido, no queda otra cosa más justa y equitativa que respetar todo, casi todo, si se prefiere así. A lo sumo, hay alguien que levanta la mano para decir algo así como que, aunque respeta lo que escucha, él no piensa de ese modo.

Sin embargo, la neutralidad es más enmarañada de lo que se suele pensar. Para empezar, y como bien han visto algunos, [2] la neutralidad no es tan neutral como parece. Da la sensación de que cuando uno se sitúa en el ámbito de la neutralidad, lo que hace es colocarse en un terreno diferente al de cualquier otra opción, como en otra dimensión, en un nivel distinto. En otras palabras, parece que cuando uno se alía con la opción neutral lo que está haciendo es apartarse de cualquier opción moral posible, es decir, que ya no está al lado de ninguna de ellas. Y sin embargo, nada nos impide pensar de otra manera, a saber: que la neutralidad es una opción moral como cualquier otra, justamente la opción de la neutralidad. Situarse en la neutralidad no es apartarse, sino posicionarse, no es irse de rositas, sino tener voz y voto. El pH neutro no deja de ser pH por esa condición de neutralidad, no pasa a ser un logaritmo neperiano o una integral de segundo grado porque no es pH ácido ni básico. Pues algo así sucede con la moral neutral. Por supuesto, la neutralidad tampoco es ese virtuoso punto medio

aristotélico que se aparta de los excesos y los defectos, desde la neutralidad también se cometen errores, como desde cualquier opción moral. Y aún se puede decir algo más que tiene una gran incidencia en el asunto que aquí se trata. Tal y como se señaló más arriba, la vida universitaria puede influir en la persona que participa en ella, y en muchos más. Esa vida también puede contribuir, como suele decirse, en la construcción de un mundo mejor. Esa vida se deja ver en el quehacer diario entre profesores y estudiantes, sí, pero llega fuera del campus, alcanza cualquier lugar donde haya un universitario.

Y si nos atrae esta idea, algo nos dice que no necesitamos personas que naveguen en la neutralidad, sino individuos audaces que se presenten en el patio social con una opción moral bajo el brazo. ¿Cuál? Pues cualquiera de todas aquellas que, precisamente, colaboren en la edificación de un mundo mejor. En ese grupo de alternativas morales posibles entra, por ejemplo, la de la responsable de oficina que se comporta justamente con el resto del equipo, la del compañero de laboratorio que no habla mal de nadie que no esté allí presente, la del enfermero del segundo primera que siempre se comporta amablemente con sus vecinos, la de la ingeniera informática que ha montado su pequeña empresa y nunca engaña a sus clientes. La lista, como uno puede imaginar, es casi infinita. Todas esas personas apuestan por algo, deciden no quedarse quietas en el ámbito de la neutralidad y no asumir que todo es relativo, que cualquier cosa depende de otras. El vecino tan amable ha decidido saludar, a pesar de que a veces se tope con maleducados de campeonato, y la responsable de oficina ha decidido ser justa, aunque a veces sea criticada o vilipendiada. La vida universitaria es la vida orientada hacia algo, hacia unos horizontes que habrá que ennoblecer de múltiples maneras, de diversas formas, con clásicas actitudes y con creativos comportamientos. Qué duda cabe de que todo ello necesita concreción, y a esas concreciones dedicaremos el siguiente capítulo, aunque ya adelantamos que a la vida universitaria uno no solo debe acomodarse, sino que también debe habituarse.

Otra lección que podemos sacar de aquel estrambótico regreso de Pavel al hotel es que en la vida universitaria no se puede caminar en solitario. Las extraordinarias hazañas, los grandes objetivos, las tremendas metas suelen alcanzarse en comunión con otros. Incluso en aquellos casos en los que llega uno solo a la meta, o en los que participa un único individuo sin nadie más a su alrededor, suele haber mucha gente entre bambalinas. En la vida universitaria, y por supuesto también en la vida en general, las cosas funcionan de otro modo cuando actuamos juntos. Las maneras de proceder compartidas y en comunión unos con otros tienen una potencia incalculable, tal y como demuestra maravillosamente el sociólogo estadounidense Richard Sennett en uno de sus libros. [3]

Ahora bien, no hace falta caminar solito como el joven Pavel para no caminar con nadie más; es decir, se puede formar parte de una comunidad que, a pesar de lo que diga y lo que anuncie, no viva como tal. Una de esas maneras es cuando la vida universitaria toma la forma de una cooperativa, es decir, cuando los individuos que en principio deberían vivir juntos se dedican a establecer pactos y acuerdos puntuales, más o menos duraderos, pero contingentes y circunstanciales al fin y al cabo. Sí, hay ocasiones en las que se puede llegar a confundir la comunidad de maestros y estudiantes con vendedores y consumidores, productores y clientes; ¿o qué parecen ser si no aquellos profesores y estudiantes que acuerdan la cantidad de páginas que leer, los modos de evaluar o las formas de estar en clase? Por supuesto, también se podría hablar de aquellos vocablos típicos del mundo comercial, al que pertenecen las cooperativas, que se han adaptado al discurso universitario. A la *satisfacción* del estudiante de la que hablábamos anteriormente, se podrían añadir la *carga docente*, los *créditos*, las *competencias* y algunas cosas más.

En definitiva, la vida en comunidad es una seña de identidad de ese grupo de maestros y estudiantes que tienen encomendada la tarea de encontrar conocimiento. Es más, habría que preguntarse si los fines de la

universidad podrían alcanzarse si no es en comunidad. Y no se trata de que todos hagan de todo, de que allí todo el mundo se lleve de maravilla, de que esa comunidad funcione como un reloj suizo o nada similar. Todo eso iría de perlas, sin duda, pero no es solo eso. Se trata de conseguir que todas y cada una de las personas que conforman una universidad se sientan parte de unos mismos horizontes de posibilidades, que adquieran y desarrollen unas maneras de ser y actuar que se le suponen a cualquier universitario y que uno se lleva consigo para siempre. En la *Harvard University Gazette* del 21 de noviembre del año 2002 aparece el obituario de un antiguo estudiante de la promoción de 1936 llamado Robert Barker: «*He felt that he didn't just go to Harvard for four years: he went for life*». [4] Pensar que uno nunca deja de vivir la universidad no es exclusivo de aquella emblemática universidad estadounidense, eso lo puede llegar a sentir cualquier universitario que haya pasado unos años por cualquier institución universitaria con cara y ojos. Esa vida en comunidad, no obstante, tiene hoy un considerable reto encima de la mesa, por no decir un aprieto que, aunque no es propio de la universidad, le incumbe, y de qué manera. Se trata de la relación entre autonomía y autoridad, entre profesores y estudiantes, entre quienes están facultados para enseñar determinadas materias y quienes acuden a su encuentro para facultarse en esas mismas materias. Pero sobre eso hablaremos de ahora en adelante, en el siguiente capítulo.

8
Pasar el día de cualquier manera, por ejemplo, en pijama

¿Y por qué no ir al cine en pijama? Algo así debieron de preguntarse muchos de los clientes de la sala de cine Hawera (Nueva Zelanda). Según publicaba *BBC News* en su versión digital del 23 de abril de 2018, no eran ni dos ni tres las personas que se presentaban de esa guisa en las taquillas del cine. Hay quien quiere sentirse como en casa, se encuentre dentro o fuera de ella y esté con familiares, amigos, saludados o desconocidos, da igual. «Por favor –anunciaba la dirección del cine Hawera en su Facebook–, nada de pijamas, monos, batas o botas de agua sucias, ¡no importa lo monas que sean!» Por supuesto, ese anuncio, que hace años habría sido aplaudido de manera casi unánime, o en términos más posmodernos, que hubiera recibido un «me gusta» tras otro, ahora no pone a todo el mundo de acuerdo. «No sabía que fueseis la policía de la moda», comentaba alguien que, es de imaginar, se plantaba asiduamente en el cine en pijama. «El caso es que a mí me gusta ir al cine en bata», decía otra persona, quizá tratando de ser la creadora de una nueva tribu urbana de cinéfilos en salto de cama.

Y si eso sucede cuando uno va al cine, qué no va a pasar cuando de lo que se trata es de comer unos churros con chocolate. Tal y como se publicaba en el diario *El Español* el 31 de enero de 2017, en la cafetería Los Monaguillos de Málaga pasaba exactamente lo mismo que en el cine Hawera de Nueva Zelanda. Parece mentira que una cuestión de pijamas conecte dos lugares que se encuentran a casi veinte mil kilómetros de distancia. Hartos de servir a clientes vestidos con ropa de dormir, angelitos

recién levantados de un plácido sueño, la dirección de la cafetería colgó un cartel en la puerta: «Atención: prohibida la entrada a toda persona en pijama o bata». «No quiero discriminar a nadie –decía María José Silva, dueña del negocio–, quiero que se mantengan la higiene, la imagen y el respeto.» Una clienta fue preguntada sobre la reacción de la propietaria: «¿Que si me parece bien? ¡Pues claro! –decía sin dudar–. Hay unos churros buenísimos y es una cafetería muy limpia, no se puede venir a pasar el día de cualquier manera».

Ciertamente, no hace falta ir al cine Hawera ni a la cafetería Los Monaguillos para ver a personas que, como decía aquella clienta, pasan el día de cualquier manera. Basta con salir a las calles, especialmente de grandes ciudades, para ver que tras el señor de traje y corbata viene otro con bañador y chanclas. Y es que estamos en una época en la que, como señalaba aquel cliente del cine Hawera, no hay policía de la moda. Sí, ahora cada uno se presenta en casi cualquier parte como le viene en gana, aunque habría que pensar muy bien si esas ganas son realmente de cada uno o son las que marca una moda que nos engatusa con anuncios de libertad, nos anestesia y simpáticamente nos lleva a toque de corneta. Nadie quiere que le digan lo que tiene que llevar puesto, ¡está claro que no!, pero quien más, quien menos, intenta comprarse esa chaqueta abombada o ese pantalón hecho jirones que tanto se lleva esta temporada; a nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer, ¡hasta ahí podríamos llegar!, pero quien más, quien menos, mira el teléfono móvil nada más levantarse, sin ni tan siquiera haber puesto un pie en el suelo, y por supuesto, sin haberse planteado en qué momento decidió empezar el día de esa manera.

Volviendo al hilo de la cuestión, y antes de que sea demasiado tarde, hay que decir que no se trata de moda y estilo que, como los omóplatos, cada uno tiene los suyos propios. Se está hablando de saber estar, de hábitos de comportamiento, de habilidades sociales o, si se prefiere, se está diciendo lo perjudicial que puede resultar comportarse en cualquier lugar de cualquier

manera. Hablar sin alzar la voz en la sala de espera de un hospital, respetar la cola en la ventanilla del teatro, dejar salir antes de entrar, ocupar una silla y no dos en el transporte público, aparcar dentro de las líneas marcadas en el suelo, ir al cine vestido con ropa adecuada e infinidad de cosas más no son arbitrarias ni el capricho de nadie, y desde luego que no han sido creadas e instauradas para fastidiar al personal.

Hay maneras de estar y de ser que nos facilitan conseguir resultados provechosos, que van bien para todos en general y para la persona en particular. El hecho de no colarse cuando uno llega a la ventanilla del teatro, por ejemplo, mantiene cierto orden y concierto, garantiza que todas las personas allí presentes sean atendidas adecuadamente, ahorra malas caras y algún insulto que otro, y, sobre todo, demuestra un fabuloso y exquisito respeto hacia los demás. Y si de lo que se trata es de aparcar dentro de los límites pintados en el suelo, no hace falta decir cómo es esa forma de estacionar el automóvil, pues también salimos todos beneficiados; ganamos en armonía y tranquilidad, nos ahorramos sentir vergüenza ajena y alguna que otra nota cargada de insultos en el parabrisas.

En el ámbito que nos ocupa, todo este asunto tiene una importancia considerable. De momento, y por lo menos que se sepa, no se ha visto a nadie en clase con su pijama puesto, pero viendo el tono que están tomando algunas cosas, no debería descartarse que algo así pudiera pasar un día de estos. Una comunidad de maestros y estudiantes no puede funcionar si no es a partir de determinados hábitos de comportamiento, de concretos modos de estar y de ser. Muchos, sí, variados, también, pero no todos los posibles o todos con los que uno se siente cómodo y satisfecho. Las maneras de funcionar típicamente universitarias y que, efectivamente, nos permiten hablar de una vida universitaria, garantizan cuando menos dos cosas, una más cercana, también podríamos decir diaria y efectiva, y otra más lejana, acaso más difícil de ver, pero como la anterior, absolutamente pertinente y necesaria. Vayamos una por una para conocerlas mejor y, sobre todo, para

identificar movimientos y gestos de esa formación universitaria *light* que tanto nos preocupa.

La primera ganancia para la vida universitaria se obtiene a partir de cuestiones que, por ridículas que parezcan y desapercibidas que pasen, inciden en el quehacer universitario. Ahora bien, el estado de salud de esas cuestiones no es demasiado halagüeño, y eso es debido, básicamente, a una razón que ya ha aparecido y que aquí vuelve a hacer acto de presencia: las apetencias y los gustos personales están triunfando frente a todo lo demás, están adquiriendo una posición de preeminencia. Por supuesto que podría darse el caso de que esos gustos personales beneficiasen la vida universitaria, pero actualmente eso no suele pasar. «El caso es que a mí me gusta ir al cine con bata», eso que decía aquel cliente del cine Hawera, recuerda mucho a lo que aquí se afirma y hoy sucede en nuestras facultades, pero vale la pena poner algunos ejemplos más cercanos, más universitarios.

El primero: podría darse el caso de que todo aquel que asiste a una clase universitaria considerase que es momento de silenciar y enfundar el teléfono móvil por un rato, a menos que, claro está, uno se encuentre en una de esas modernísimas situaciones en las que dicho aparato se convierte en un recurso psicopedagógico más. Y sin embargo, esa apetencia, bien lo sabemos, no es la común. Lo frecuente es precisamente lo contrario, tenerlo ahí encendido, no vaya a ser que alguien escriba o diga algo, cualquier cosa que casi siempre, y por razones diversas e increíbles, merecerá más atención que lo se pueda estar diciendo en clase. Y también sabemos lo improductivas que pueden ser las clases en las que hay personas que están en cualquier lugar menos allí, lo incómodo que resulta estar con estudiantes y hasta profesores que, sin moverse, se ausentan cada vez que la pantalla de su teléfono se ilumina.

El segundo ejemplo, y aprovechando que se está hablando de movimiento, se refiere al simple hecho de entrar y salir del aula. La universidad no es lugar para formar filas indias o para sentarse y levantarse

cuando suena la campanilla, pero eso no significa que uno tenga licencia para entrar y salir cuando le venga en gana. Por supuesto, uno se puede retrasar algún día y otro día quizá tenga que irse antes, y todo sea dicho, es un espectáculo ver cómo hay quien llega o se va sin que apenas se note, acompañando la puerta con la mano o no arrastrando la silla. El tercer y último ejemplo, y aprovechando que se está hablando de llegar e irse, se refiere a los modos de estar en las bibliotecas de nuestras universidades. Ganamos todos mucho cuando se mantiene el silencio, se respetan los libros, se guarda uno de plasmar en las paredes sus dotes artísticas y declaraciones de amor, se deja la mesa preparada para el siguiente estudiante que desee utilizarla y cosas por el estilo. Perdemos todos mucho cuando se hace lo contrario.

Todos estos ejemplos, y otros tantos que el lector quizá tenga en mente ahora, hablan de la misma cuestión, a saber: que la formación universitaria no es cualquier cosa y que, por lo tanto, no admite cualquier modo de estar. Y para recuperar a algún navegante, si es que en este asunto todavía queda alguno, vale la pena insistir una vez más: no se está diciendo que haya una única, ancestral e indiscutible manera de estar en la universidad, se está señalando que hay unas mejores que otras, y sí, también se está diciendo que hay maneras de estar que, aunque se practican en nuestras universidades, no tienen nada que ver con la vida universitaria, que no cuajan en esa corporación de buscadores de conocimientos.

Todo lo dicho nos conduce al segundo terreno donde la vida universitaria da frutos, ese que está más lejos y que a veces cuesta ver. Esos hábitos son tremendamente productivos siempre y cuando tengan un sentido determinado. Ya no se trata de apagar el móvil en clase, entrar y salir del aula según marca el horario o mantener intactos los libros de la biblioteca porque sí, porque es lo adecuado o por aquello de salir bien en la foto, que en este caso sería salir bien retratado en la evaluación de turno. Se trata de habituarse a hacer tales cosas y muchas otras del mismo calado por las

ganas de querer llevarlas a cabo o, incluso, si se prefiere, porque a uno le da la gana querer practicarlas. ¿Cómo? ¿Tanto como se han criticado las ganas y las preferencias personales y ahora recurrimos a ellas? Sí, pero con una importante diferencia, en este caso no son unas ganas cualesquiera, sino las de vivir como un universitario, hacer lo que hace un universitario, sentir lo que siente un universitario.

La vida universitaria es la universidad vivida, y para vivir tal cosa se requiere contar con el hábito que, como decía Plinio el Joven, es el maestro más eficaz. Aunque más que del joven Plinio, en este asunto hay que recuperar una voz más potente y alargada, nos referimos a la de Aristóteles. [1] El magnífico sabio estagirita defendía que la excelencia moral es el resultado del hábito, sí, que nos volvemos justos realizando actos de justicia, templados realizando actos de templanza, valientes realizando actos de valentía. Bien, pensará algún lector, pues empecemos a enumerar esos hábitos que conforman una vida universitaria y que, por lo tanto, describen a aquella persona habituada a vivir universitariamente, si es que se puede decir así. Lamentamos decepcionarlo. En otros lugares, quizá sí, pero aquí no haremos tal cosa, sería demasiado atrevido. La vida universitaria es demasiado portentosa y misteriosa como para inventariarla y desmenuzarla. Ahora bien, sí que nos atrevemos a ofrecer una respuesta posible a tal demanda, allá va: los hábitos propios de la vida universitaria son todos aquellos que quisiéramos ver reflejados en cualquier persona que haya pasado por la universidad, ni más ni menos. Visto así, acaso no estaríamos de acuerdo en todo, pero sí en muchas cosas.

Un universitario es un buscador de conocimientos, y es de suponer que eso incluye hábitos como la indagación y la averiguación; es de imaginar que no incluye el hábito de la pasividad o el de que me lo den todo hecho. Del mismo modo, a un universitario se le supone el hábito de diferenciar entre las opiniones y las verdades o, si se prefiere así, se le imagina habituado a no aceptar gato por liebre. Y aún hay más, tal buscador de

conocimientos no es un explorador cualquiera, ni mucho menos un conquistador de ámbitos y terrenos. Es alguien que se transforma buscando y gracias a lo que va encontrando, y eso incluye habituarse, entre otras cosas, a ser paciente, sobrio, empático, a sentirse vulnerable, pequeño e inseguro. Dicho esto, puede parecer que la vida universitaria es algo que está abierto y en cambio permanente, incluso algo fortuito o contingente, y sí, algo de eso hay, pero esa vida también tiene que ver con lo preparado y con lo deliberado. Desde luego, la vida universitaria que aquí se está planteando no cae del cielo ni aparece de buenas a primeras, sino disponiendo los modos de vivir la universidad para que, precisamente, germinen las ganas por querer ser un universitario de pies a cabeza y como la copa de un pino. Quizá lo que sucede en la biblioteca de la Universidad de Oxford nos sirva de ejemplo, y ya de paso nos inspire algo.

Esta biblioteca empieza a construirse hacia el año 1320 según los expertos y, como es bien sabido, la historia allí reunida en forma de libros, conversaciones, anécdotas, etc., es de un tamaño mayúsculo. Bien, ¿cómo conseguir que alguien que hace uso de ella pueda disfrutarla como se merece? Nos referimos a como se merece ese individuo, sí, pero también la biblioteca propiamente dicha. ¿Cómo lograr que alguien que ponga un pie en esa biblioteca sienta que forma parte de un club ancestral y multitudinario, de un legado sin parangón y de nadie, porque es de la humanidad entera? Allí tienen un hábito pensado para lograr tal hazaña. Es un hábito puntual y sencillo, una pequeña práctica que no lleva más de cinco minutos y que consiste en leer un juramento. Se entra en una sala y se lee: «*I hereby undertake not to remove from the Library, nor to mark, deface, or injure in any way, any volume, document or other object belonging to it or in its custody; not to bring into the Library, or kindle therein, any fire or flame, and not to smoke in the Library; and I promise to obey all rules of the Library*». [2]

Desde luego, no es de esperar que todo el mundo que haya realizado ese juramento en esa majestuosa biblioteca se comporte de manera exquisita allí, en cualquier otra biblioteca universitaria o en lugares parecidos. Y sin embargo, no es atrevido pensar que, entre los millares de estudiantes y profesores que han realizado tal juramento año tras año y desde hace siglos, muchos se hayan visto trastocados. Eso es: que desde entonces vean las bibliotecas universitarias de otra manera, que se comporten en ellas de manera ejemplar, que llamen la atención a quien no lo hace, que las incluyan entre los lugares que visitar cuando se va a otras ciudades en las que hay universidades, incluso que recomienden a sus seres queridos ir a una biblioteca universitaria una vez por semana.

No hace falta realizar tal juramento o levantar pomposos escenarios, acaso sea suficiente con preparar situaciones que persigan el propósito de saborear, apreciar y practicar una vida universitaria, que atajen cualquier intento de vivirla en pijama, de ir a la universidad a «pasar el día de cualquier manera», como decía aquella disgustada clienta de la cafetería Los Monaguillos de Málaga que quería disfrutar de sus churros con chocolate. La preparación de esas situaciones es responsabilidad del profesorado, un colectivo universitario que por diversas circunstancias, y a veces muy a su pesar, colabora en la gestación de la formación universitaria *light*. Este asunto necesita un bloque aparte, exactamente el que nos disponemos a tratar a continuación.

PARTE III
Sobre el profesorado universitario

9
Enamorados de don Juan, don Juan el enamorador

Es lógico pensar que quien se dedica a la enseñanza lo hace porque le gusta eso de dar clases, con todo lo que conlleva, y sobre todo, porque le cautiva estar rodeado de personas que necesitan aprender muchas cosas todavía. «¡Me encantan los pequeñajos!», exclaman muchos maestros. «¡Me gusta ver cómo los muchachos aprenden conmigo!», manifiestan un montón de profesoras. Algunos expresan que su oficio es absolutamente vocacional, que han nacido para dedicarse a esos menesteres; otros señalan que fue una especie de descubrimiento, llegaron al mundo de la educación sin pretenderlo, les interesó lo que vieron y allí se quedaron. Incluso hay algunos que ni buscaban ni querían ser maestros, pero por las sorpresas que da la vida y porque la vida da sorpresas han acabado siéndolo, muy entregados, ¡y muy buenos!

En este aspecto, la profesión educativa es análoga a muchas otras. También es lógico pensar que quien se dedica a la medicina lo hace porque ha encontrado algo de pasión en recibir pacientes y sanarlos; que quien se dedica a la música lo hace porque le gusta componer y deleitar al público con sus canciones, y que quien se ocupa de reparar cafeteras lo hace porque le encanta recomponer esos curiosos y para muchos imprescindibles artilugios. Este asunto de quién es quién y para qué no ha pasado desapercibido para la ciencia, sin ir más lejos, llamó la atención del doctor Juan Huarte de San Juan. El flamante médico y filósofo español del siglo XVI –de quien se dice que inspiró al mismísimo Francis Bacon por su modo tan poco aristotélico de clasificar las ciencias– dice, al comenzar su famoso

libro *Examen de ingenios para las ciencias:* «Es un deber el indagar con la mayor exactitud posible cuál sea en cada sujeto la forma peculiar de su capacidad y fomentar su desarrollo ya desde la primera infancia». [1]

Así se discurría por aquel entonces, y actualmente aún se defiende ese patrón de pensamiento. Hay muchos que entienden que fulano ha nacido para dedicarse a tal cosa y que mengano no tiene madera para enfrascarse en aquella profesión, ni la tendrá por muchos árboles que corte. Hay quien considera que la cosa consiste, precisamente y como proponía don Juan, en identificar capacidades e impulsarlas hacia su destino. Y de aquel *Examen de ingenios* se pasó por la orientación vocacional y profesional con sus múltiples modalidades, y se ha llegado al *coaching*: la época de entrenadores que se ganan la vida, algunos muy bien por cierto, acompañando, instruyendo, dirigiendo hacia metas o preparando capacidades y habilidades específicas. En definitiva, las personas estamos llamadas a encontrar nuestra vocación y lugar, bien por cuenta propia, bien con la ayuda de un *coach*. Quizá al doctor Juan Huarte de San Juan le hubiese gustado saber que hoy existiría una gran asociación que se podría llamar Gente Enamorada de Don Juan. Y es que han sido muchas las personas que, gracias a sus planteamientos y al trabajo de los que siguieron su estela, han encontrado su lugar en el mundo ocupacional y profesional.

El profesorado universitario, y algo parecido podría decirse respecto al de niveles previos a la universidad, debería estar afiliado a la asociación Gente Enamorada de Don Juan. Desde luego, es exasperante ver a alguien que, sin demostrar el más mínimo aprecio e interés por lo que hace ni por quienes tiene delante, se hace llamar «profesor de universidad». ¿En qué momento, cómo y por dónde se han colado esos individuos? No es ese nuestro asunto, pero debería tratarse cuanto antes mejor, no vaya a ser que en nuestras universidades se incremente el número de no profesores contratados como profesores. Ahora bien, quizá no sea suficiente con eso,

acaso no baste con pertenecer a esa interesante asociación de personas que han encontrado su lugar, la horma de su zapato.

Al médico, al cantante y al reparador de cafeteras quizá les valga con andar enamorados de lo que hacen, y todo sea dicho, a los que acudimos a su consulta, escuchamos sus canciones y vamos a su taller también nos alegra encontrarnos con individuos que están allí por vocación. Sin embargo, al profesorado universitario no le basta con sentirse prendado por lo que hace, eso es condición *sine qua non*, sin duda, pero no lo es todo, ni tan siquiera es lo fundamental. ¿Y que será entonces eso tan importante? Si damos la vuelta a la tortilla a lo mejor podemos ver una dimensión de esa digna y loable actividad que suele pasar desapercibida: el profesor universitario debe enamorar a los estudiantes, él es un enamorador, y esa responsabilidad precisamente provoca que ande prendado por lo que tiene entre manos.

No es demasiado complicado demostrar lo que aquí se está diciendo. Pensemos por un momento en los profesores universitarios que aparecen en las biografías y autobiografías de grandes personajes que han marcado nuestra historia o en los que se representan en emblemáticas películas, y por supuesto, recordemos a los que guardamos en nuestras mentes y almas como si de un tesoro se tratara. Esos profesores estaban flechados por lo que hacían, sin duda alguna, pero es que además, ¡esos profesores nos enamoraron! Lo que sí resulta complicado es saber cómo lo hacían, cómo se consigue influir tanto y tan bien en los estudiantes. A ello se han dedicado interesantes trabajos [2] que nos remontan a los orígenes, a los caminos que abrieron Sócrates y los sofistas; por cierto, estos últimos quizá sean los primeros *coaches* de la historia de la humanidad. Y es que por aquel entonces ya se intuía que no es lo mismo hacer algo con el estudiante que hacer algo para el estudiante, que cada cosa produce diferentes influencias educativas y personales. Sea como fuere, ya incidiremos en este aspecto más adelante, sigamos ahora hablando de este enamorador.

El magnífico filósofo y teólogo español Manuel García Morente lo llamaba don Juan, lo identificaba de alguna manera con aquel personaje creado por el religioso mercedario fray Gabriel Téllez, más conocido como Tirso de Molina. La figura de don Juan ha tenido un eco considerable, forma parte del trabajo de creadores de la talla del dramaturgo francés Molière, del poeta y libretista de tres grandes óperas de Mozart, el italiano Lorenzo da Ponte, del poeta romántico inglés Lord Byron o del novelista francés Alejandro Dumas. El donjuanismo, así suele llamarse la huella de este personaje arquetípico, tiene diversas lecturas. A nosotros no nos interesa el don Juan inmaduro ni el Narciso, tal y como lo concebía el médico y pensador madrileño Gregorio Marañón, nos ayuda más el romántico y rebelde, el seductor insatisfecho.

«Ni a mí, que el orbe es testigo de que hipócrita no soy, pues por doquiera que voy, va el escándalo conmigo.» Eso dice don Juan Tenorio de José Zorrilla, y eso podría expresar también el profesor enamorador. Aquellos estudiantes afortunados que hayan tenido a algún don Juan o doña Juana podrían afirmar ciertamente eso, que el escándalo va con ellos. Pero ¿quiénes son realmente? Son esos profesores que convierten dos horas de clase en escasos cinco minutos, son esas profesoras que no solo no provocan sueño, sino que lo quitan; son los profesores que se dirigen a los estudiantes por su nombre porque los conocen; son docentes que incluso se detienen a charlar con ellos si conviene, sin molestar, con elegancia; que explican las cosas con la misma ilusión con la que un niño abre un regalo. ¡Son tantas las cosas que identifican a esos enamoradores que nos pondrían de acuerdo a la mayoría y que ni tan siquiera hace falta justificar!

Ciertamente, hay docentes universitarios que honran y dignifican aquella maravillosa hipótesis del reconocido profesor francés George Steiner: «No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos:

esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra». [3] Sí, hay profesores que quieren hacer todo eso, que creen, efectivamente, que quizá no haya mejor oficio que el que tienen. Y en vez de enredarse en cuestiones que nacen a prisa, corren demasiado y desaparecen rápidamente, prefieren dedicarse a las de siempre, a las que nunca podrán desaparecer, a aquellas que se preguntaba el magnífico filósofo e historiador francés Georges Gusdorf cada vez que iba a iniciar sus clases: «¿Qué vengo a hacer aquí? ¿Y ellos, todos y cada uno, qué vienen a hacer a su vez? ¿Qué es lo que espero de ellos? ¿Qué esperan ellos de mí?». [4]

Desde luego, la lista de respuestas a esas preguntas podría ser demasiado larga y variopinta, pero eso no quita que se pueda encontrar una raíz común. Algunos se han referido a ello de una u otra manera, aunque quizá el que lo hizo de forma más clara y contundente fue san Agustín. El santo de Hipona no pensaba en el profesor universitario cuando dijo lo que dijo, en su época no había universidades, seguramente ni se las imaginaban, pero sus palabras nos vienen de perlas. Por supuesto, no hace falta ser católico para creer en ellas, ahora no estamos hablando de teología, sino del sentido común docente, si es que se puede llamar así: «Ama y haz lo que quieras; si callas, calla por amor; si gritas, grita por amor; si corriges, corrige por amor; si perdonas, perdona por amor». [5]

¿Y qué debe amar ese don Juan?, ¿qué puede ser eso que quiere con locura y le permite hacer lo que quiera? ¡La universidad!, ni más ni menos. Sí, pero ¿la institución en la que se encuentra o todas en las que haya trabajado? Es de esperar que todas pero, sobre todo y más allá de eso, debe estar enamorado de lo que esa particular universidad representa y significa, de la universidad en general, si se desea decir así. Otra vez más, hay que volver a esa curiosa y ancestral comunidad de buscadores de la que venimos hablando. El docente cautivo y enamorado del conocimiento y de las maneras de llegar a él, y también de las personas con las que comparte esa maravillosa e incierta travesía. «Ama y haz lo que quieras», decía san

Agustín, ama la universidad y haz lo que gustes, podríamos decir. Con amor, las posibilidades son prácticamente infinitas.

Si una profesora dice lo que piensa, que no lo haga por saciar sus impulsos o por conseguir adeptos a su causa, que lo haga por amor a la universidad; si no dice lo que piensa, que no lo haga por desidia o por salir no mal en la foto, que lo haga porque la universidad la tiene enamorada. Si un profesor se emociona, que no lo haga por seguir una moda psicopedagógica o para vender motos, que lo haga porque está loco por la universidad; si no se emociona, que no lo haga porque reniega de una tendencia docente o porque eso no va con él, sino porque quiere demasiado a la universidad. Si una profesora corrige a fulanito, que no lo haga para dar ejemplo o marcar límites, que lo haga porque ama la universidad; si no lo corrige, que no sea por no ser tachada de clásica y arcaica, que lo haga porque quiere a la universidad. Si un profesor se muestra chistoso con estudiantes y colegas, con el personal de administración y servicios, con cualquiera con quien se pueda cruzar, que no lo haga para ascender en su carrera académica u obtener algún favor, que lo haga porque es un alma enamorada de la universidad; y si considera que no hace falta ir por la universidad saludando y sonriendo a diestro y siniestro, que sea por lo mismo, por ese amor hacia lo que la universidad representa.

El ejercicio que acabamos de realizar se podría repetir varias veces, y eso nos serviría para comprobar que un profesor o una profesora enamorados de la aventura universitaria se convierten en personas que enamoran, en un foco de atracción para los estudiantes, y por supuesto, para todo aquel que se fije en ellos mínimamente. Sugería George Steiner, en una preciosa conversación con la maestra Ladjali, que el alumno de una escuela o instituto puede ver al profesor como a alguien de quien uno puede pensar que le gustaría llegar a ser como él; [6] en la universidad, la cosa no es muy diferente, un estudiante también podría querer llegar a ser como su profesor o parecido. ¿No será esta una de las mejores competencias que la

formación universitaria debería plantearse? ¡Qué bueno enamorarse de alguien enamorado del conocimiento, de alguien que busca porque en el fondo cree que un mundo mejor es posible! Si indagáramos en las vidas de médicos, arquitectas, ingenieras, maestros de primaria o abogados que se apasionan por lo que hacen y por hacer eso que hacen de la mejor manera posible, probablemente encontraríamos por el camino a alguno de esos profesores universitarios de los que aquí estamos hablando.

Bien, ¿y qué está sucediendo hoy cuando el profesorado enamorador no es el perfil común de nuestras universidades?, ¿qué está pasando cuando lo habitual es que los estudiantes salgan de clase sin sentirse cautivados por nadie, sin haber recibido ningún flechazo? «¡Está claro! –dirán algunos–. ¡Falta de recursos!» Quizá sí, pero seguramente, no. Se han dado casos de enamoradores a los que les basta con la palabra, a lo sumo con un encerado y una tiza; o, si se prefiere, hay ejemplos de profesores que no consiguen enamorar ni al más despistado, aunque se les haya cubierto de oro. ¿Será pues que no hay ganas de hacer las cosas bien, que el profesorado vive demasiado bien sin poner toda la carne en el asador o cuestiones por el estilo? Pues tampoco este tipo de respuestas son completas, solo con esas impresiones no se puede explicar el asunto que tenemos entre manos. Tomemos otro camino, uno que nos permita averiguar en qué lugar está la docencia en la universidad de hoy. Acaso desde allí veamos algo más, quizá identifiquemos trabas que provocan que la formación universitaria ya no sea un proceso de enamoramiento y que, por lo tanto, dan lugar a la formación *light* de la que aquí estamos hablando.

10
De don Juan a Juan

Nuestro don Juan enamorador se podría estar convirtiendo en un Juan que no conquista a casi nadie. El profesorado universitario de los últimos años está viviendo un considerable proceso de devaluación y desconsideración. Sobra decir que nos referimos al profesor en calidad de tal, no en su faceta de investigador o de gestor, esos son otros berenjenales en los que no podemos entrar aquí y ahora. Hay quien podría pensar que ya estamos otra vez con el asunto de la autoridad. Aquel don Juan que cuando entraba en clase se hacía un silencio sepulcral y al que, por supuesto, había que llamar de «usted» ya casi no pasa por nuestras aulas universitarias. Ahora uno suele encontrarse con Juan, alguien más terrenal y menos tenebroso, un tipo enrollado al que se le puede tutear, que permite hablar y hasta que se le lleve la contraria; a veces, incluso se mimetiza con sus estudiantes, se comporta como ellos en clase y comparte su Facebook y su Instagram con cualquiera de ellos que se lo pida.

¿Y quién es mejor, don Juan o Juan? ¿Motiva más el primero o el segundo? ¿De qué nos habremos librado con don Juan y qué se habrá ganado con Juan? ¿Qué se disfrutaba con don Juan que se ha llevado por delante Juan? Ese tipo de cuestiones no son menores por mucho que lo parezcan y, ciertamente, habría que analizar a fondo qué consecuencias educativas tiene pasar de don Juan a Juan, a qué resultados nos ha llevado tal metamorfosis. Desde luego, el asunto no puede despacharse con eso de que don Juan es un profesor de la Prehistoria y Juan es alguien de hoy en día, un tipo tremendamente actual; tampoco con lo de que Juan ha perdido

los papeles y en cambio don Juan sabía lo que hacía. En esa mutación de la autoridad docente, si es que se puede decir así, hay cosas positivas y negativas tanto de un lado como del otro. Sea como fuere, aquí no nos queremos centrar en esa autoridad que tiene que ver con el trato entre personas, sino en una cuestión más amplia y de mayor envergadura. Las diferencias que nos interesan entre don Juan y Juan van más allá de las maneras en que los estudiantes se relacionan con ellos y las formas en que ellos se relacionan con los estudiantes.

Deberíamos empezar a hablar, tal y como se define *autoridad* en el *Diccionario de la Real Academia,* del prestigio y del crédito «que se reconoce a una persona o a una institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia». Donde pone «persona» o «institución» podría poner «profesorado universitario», y donde dice «legitimidad» o «calidad y competencia en alguna materia», podría decir «ser y hacer lo que es y hace el profesorado universitario». Nuestra particular definición de la autoridad del profesorado universitario quedaría pues de la siguiente manera: «Prestigio y crédito que se reconoce al profesorado universitario por ser y hacer lo que es y hace el profesorado universitario». Como ya se ha dicho, don Juan tiene tantas cosas buenas como Juan, y este último presenta tantas carencias como el primero. Sin embargo, en este punto sí que preocupa pasar de don Juan a Juan, entendiendo con ello que el profesor Juan anda falto de crédito y de prestigio. Juan, a diferencia de don Juan, no acaba de ser y hacer lo que se supone que debe ser y hacer el profesorado universitario. En este sentido, que haya cada vez más Juanes y menos don Juanes es un asunto que merece nuestra atención.

Algunos dirán que esta deriva se veía venir de lejos. Hace años que ya han desaparecido aquellas maravillosas historias de autoridad docente de la universidad. Obras de magníficos profesores que conformaban las plantillas de esplendorosas universidades y fascinaban a los estudiantes, algunos de

los cuales, años más tarde, llegarían a ser célebres personajes. Sirva de ejemplo: al gran Abelardo, insigne profesor de diversas escuelas de París, lo seguían allá donde fuera, incluso cuando quería esconderse. Y había universidades, inspiradas por Bolonia, en las que los estudiantes elegían y contrataban a los profesores que cualquier estudiante querría tener, a los mejores que pudieran encontrar. [1] No debería entenderse con esto que todo pasado siempre e indiscutiblemente fue mejor, aunque de vez en cuando no vaya mal asomarse a él para aprender algo de provecho. Por la historia de la universidad ha transitado muchos don Juanes y no pocos Juanes. Ahora bien, las posibilidades de que haya más de los últimos que de los primeros son hoy mucho más altas que antes. Los Juanes nunca habían sido tan promovidos y promocionados como en los últimos tiempos y los don Juanes nunca se habían visto tan postergados e incomprendidos como hasta ahora.

Como sucede con las cosas importantes, es difícil explicar esta situación a partir de una única razón, y por supuesto, es harto complicado solucionarla de una sola manera. Sin embargo, hay algo que cae por su propio peso: poca autoridad podrá tener aquello que no se reconoce como importante y, de rebote, pocas energías se suelen invertir en aquello que no parece ser demasiado valorado. ¿Se está diciendo con esto que la docencia de hoy no está reconocida como merece, o bastante menos que otros menesteres? Sí, algo de eso se está diciendo, por mucho que algunos afirmen que estamos en la época en la que más tiempo y recursos se dedican a proyectos de innovación docente, tecnología educativa, artículos y libros, cursos de formación, premios y reconocimientos, en fin, en la que se ofrecen tantas atenciones a la docencia universitaria. ¿O se está diciendo acaso que no valoramos el sentido completo del quehacer docente y que, en consecuencia, colaboramos en el desarrollo de su versión *light*? Sí, eso es. Sirva esto como anticipo: aquello de enamorar al estudiante, de llevar el escándalo por las clases que se decía en el capítulo anterior, no es concebido como una tarea fundamental del profesor de hoy.

Esa devaluación de la que venimos hablando y que metafóricamente hemos concebido como el paso de don Juan a Juan puede identificarse a partir de diversos discursos, gestos y movimientos perfectamente engranados los unos con los otros. Es difícil identificarlos todos, pero bien se podría decir que unos provienen de las alturas y otros se encuentran al pie del cañón, unos son de tipo oficial, o casi, y otros, de carácter extraoficial, si es que se quiere decir así. Vayamos a por los primeros, los de altos vuelos. No hay demasiada diferencia entre lo que dicen las agencias estatales y las instituciones universitarias respecto a la docencia: eso cuenta más bien poco. El profesor universitario de hoy conoce perfectamente dónde está y hacia dónde va, si es que, claro está, quiere salir airoso de la actual situación.

En el norte está todo aquello que se valora realmente y que uno debe cumplir a rajatabla porque le va la vida en ello, por lo menos la profesional. Allí arriba se encuentra la investigación y junto a ella la gestión. Allí la docencia ni está ni se la espera. En el este, la burocracia, esto es, papeles, reuniones y correos electrónicos, y más papeles, más reuniones y más correos. En el oeste, la ajetreada vida de los departamentos, las facultades u organismos similares, los tejemanejes, intrigas y maquinaciones, los movimientos de cintura, las mangas anchas y las manos izquierdas, los colegas y los adversarios. Y en el sur, está la docencia, allí abajo, en los lindes del mapa. Para obtener una contundente prueba de lo que aquí se está diciendo, acuda usted a los criterios de aquí, allá y acullá mediante los que se evalúa al profesorado universitario. Sin demasiado esfuerzo verá que, efectivamente, la docencia es un asunto secundario por no decir accesorio.

Y para rizar más el rizo, lo que se valora de la docencia es básicamente acumular horas de clase, participar en algún proyecto de innovación que otro, publicar algún manual de la asignatura, editar un blog, sacarse alguna virguería pedagógica de la manga para en último término presentarla en algún congreso, o cosas por el estilo. Que el profesor enamore a los

estudiantes o vaya en sentido contrario no importa demasiado. Para los que aún no lo sepan, en nuestras universidades de hoy se puede llegar a la cima siendo un profesor que no gusta a nadie, incluso siendo alguien que manifiesta por activa y por pasiva que detesta la labor de profesor. Ciertamente, la docencia universitaria parece estar de relleno en la universidad de hoy y, salvo a los estudiantes, parece que no importa demasiado si se hacen bien las cosas o no, si disponemos de profesores de escándalo o de escandalosos profesores. Ir de enamorador por la universidad ya no sirve de casi nada, apenas puntúa.

Decíamos más arriba que la pérdida de autoridad del profesorado y su consecuente devaluación también se fomentan desde abajo, en el día a día de nuestras universidades o, como dirían algunos, desde la cruda realidad. Con ello nos referimos a situaciones tan típicas, y todo sea dicho, tan flagrantes, como que haya profesores a los que se les encasquetan asignaturas que no conocen ni por asomo. Esa es una efectiva manera de juntar en una misma aula a un grupo de aprendices sin maestro a la vista, una estrategia segura para conseguir que nadie se enamore de nadie. También nos referimos, por ejemplo, a que haya profesores recién aterrizados, jóvenes e inexpertos todavía, que se hacen cargo de asignaturas en las que se requiere estar muy curtido; por supuesto, nos referimos del mismo modo a que haya profesores que no pueden estudiar, ni prepararse las clases y ni conocer a sus estudiantes porque hay otras tareas que los ocupan *full time*. La lista de estas situaciones tan reales como estrambóticas podría ser demasiado larga.

Y aun así, la realidad demuestra que hay profesores que andan con la mosca detrás de la oreja, e insisten en ir contracorriente aunque eso no cuente para casi nada. A pesar de todo, hay quien estudia un rato cada día porque algo le dice que eso es condición *sine qua non* para ser un influyente profesor; hay quien se prepara las clases con detenimiento y concienzudamente para no caer en las garras de la monotonía y el ridículo

de la repetición; probablemente, también hay quien dedica largos ratos a tratar de conocer a sus estudiantes porque considera que son algo más que una lista de nombres y apellidos. En fin, hay profesores que sospechan que los estudiantes, por despistados e inocentes que parezcan, no suelen enamorarse de cualquiera que pase. Esos profesores intuyen que los estudiantes no se fían demasiado del docente que no suele estudiar y ven venir de lejos al que hace años que dejó de hacerlo; miran con recelo a la profesora que no se prepara las clases y se alejan de la que no se molesta en intentar conocerlos.

Habría que considerar la docencia como se merece o, si se prefiere, devolverle el valor que nunca debería haber perdido. Acaso eso se consiga desenredándola de todo lo que la pone en evidencia, la minusvalora y, en consecuencia, no facilita que los profesores influyan educativa y personalmente en los estudiantes. Quizá se logre de otra manera que a nosotros nos convence más, a saber, señalando algunas de las peculiaridades del profesor enamorador. No identificarlas es algo que despista sobremanera y, sobre todo, es pura vida para la formación universitaria *light* de la que venimos hablando. Que nadie espere una especie de radiografía, una lista de características psicofísicas, un catálogo de competencias o cosas por el estilo. No va por allí la cosa, lo nuestro es mucho más sencillo. Es tan simple como intentar averiguar las curiosidades del profesorado enamorador. Eso es, qué es lo que mueve a los don Juanes y las doñas Juanas para ser tal cosa, cuáles son sus intereses y motivaciones, dónde encontrar sus acicates, en fin, ¡cuáles son sus amores!, ¡de qué están enamorados! Nos parece que esos amores son varios, y todo sea dicho, también nos parece que hoy se miran con cierto desinterés y hasta con recelo.

En los siguientes capítulos de esta tercera parte nos vamos a detener en esas cuestiones, pero vale la pena hacer aquí una somera presentación. No están clasificadas por orden de importancia, ni deberían entenderse por

separado, aunque se presenten así por una cuestión de claridad expositiva. Todas ellas forman una unidad, todas están conectadas, todas se interpelan. Con esos amores se podría decir aquello de que están «todos para uno y uno para todos». El primero que a nuestro entender caracteriza al profesor enamorador, y que hoy se las ve y se las desea para mantenerse en pie, es la búsqueda de la sabiduría, el cultivo de la intelectualidad, el ansia de saber mucho sobre muchas cosas, o como se lo quiera llamar. Que hoy en día ya no se disponen de las condiciones necesarias para convertirse en todo un humanista es una verdad aplastante, pero pretender serlo sigue siendo legítimo, es más, algo nos dice que sigue siendo una típica característica del profesor que cautiva a sus estudiantes. Atención: se ha dicho «buscar la sabiduría», no «ser sabio».

El segundo elemento que está desdibujado y del que un profesor puede enamorarse tiene que ver con la artesanía, o por decirlo de una manera menos poética, con las obras de arte en las que puede convertir sus clases, los encuentros con sus estudiantes. La artesanía no tiene nada atado, milimétricamente calculado o estadísticamente comprobado. La artesanía obtiene resultados perfectos e indiscutibles, sí, pero esos logros están envueltos de misterio y sorpresa, quizá solo sabemos que se consiguen porque anida el deseo de hacer las cosas bien, de la mejor manera posible. Como sucede con la cuestión anterior, algo nos dice que también el profesor artesano enamora a quien se le pone por delante.

La tercera y última cuestión que no está nada clara, por no decir que está turbia, tiene que ver con la influencia moral y personal que un profesor universitario puede ejercer en sus estudiantes, con la convicción de no querer adoctrinar a nadie, pero con el deseo de no querer pasar desapercibido ante nadie. Visto así, el profesor universitario debe enamorarse de un maravilloso equilibrio, debe aprender a vivir entre personas, situaciones y circunstancias que llegan como cantos de sirena y las más de las veces lo invitan a caer de un lado de la balanza. Bien,

vayamos pues a hablar de esos tres amores de nuestro don Juan o, si se prefiere y muy a nuestro pesar, de esas cuestiones que a Juan ya no lo atraen y que acaso ocasionen que Juan tampoco atraiga a casi nadie.

11
Pourquoi, ¡por saberlo!

Quizá sea el momento de volver a explicar otro chiste del insuperable Eugenio. Es de los cortos, y aquí nos viene como anillo al dedo. Dice que un amigo le pregunta a otro: «Oye, ¿cómo se dice *por qué* en francés?», a lo que el otro responde: *«Pourquoi»*; y dice el primero: «Nada, ¡por saberlo!». De tan simple y graciosa conversación se pueden extraer dos cuestiones que de momento presentamos y ya iremos desplegando poco a poco. Ambas caracterizan a la profesora o al profesor enamorador de quienes venimos hablando, o, si se prefiere, la ausencia de ambas dificulta que el docente influya mínimamente en los estudiantes.

La primera cuestión: uno quiere saber, uno se interesa, por lo que todavía no conoce o aún no acaba de entender, no encuentra remedio para una de las más maravillosas necesidades de la naturaleza humana: nos estamos refiriendo a la curiosidad. Tenía mucha razón el intelectual francés del siglo XVII Blaise Pascal cuando decía que «una de las principales enfermedades del hombre es su inquieta curiosidad por conocer lo que no puede llegar a saber». Si hay algo que se le supone a un profesor universitario es un alma y una mente curiosas, una inclinación permanente a aprender lo que no conoce, una motivación sistemática por enterarse de lo que desconoce. Ahora bien, no todas las curiosidades son iguales.

Volvamos un momento al chiste. La curiosidad del señor que pregunta rompe esquemas, y seguramente ahí está la gracia, acaso era con eso con lo que Eugenio quería arrancarnos una carcajada. Normalmente, preguntas de ese tipo reflejan una curiosidad que podríamos llamar interesada. Es lógico

imaginar a ese señor preguntando tal cosa porque se encuentra en una tierra de habla francesa y necesita utilizar esa palabra para comunicarse con el recepcionista de un hotel, dirigirse a un guardia urbano o reservar mesa en un restaurante. Dicho de otra manera, es normal pensar que ese señor necesita saber cómo se dice tal cosa para algo, por una cuestión de utilidad. Y sin embargo, aquel señor no era tan utilitarista ni tan pragmático, quería simplemente saber por saber, saber por nada más y nada menos que eso, por saber. «Soy un hombre curioso y que se aburre desde la más tierna infancia», decía el magnífico escritor de la generación del 98 Pío Baroja. Sí, esa curiosidad poco útil de la que estamos hablando tiene algo que ver con el aburrimiento pero, por extraño que parezca, es una desgana hacia la rentabilidad palpable, el resultado contante y sonante y la prebenda de turno. Sócrates, con quien seguramente Pío Baroja se aburrió soberanamente, también era un amante de esa curiosidad aparentemente improductiva. ¡Menudo era Sócrates para estas cosas! Se dice que mientras le preparaban la cicuta, estaba el maestro de maestros tocando una flauta, y cuando se interesaron por su extraño comportamiento, les respondió que quería saber tocar esa melodía antes de morir. [1]

Algo nos dice que la curiosidad que caracteriza a esos profesores que consiguen influir en los estudiantes, educativa y personalmente hablando, es gratuita, la del saber por saber y ya está. Cuesta pensar que la curiosidad de un buscador de conocimientos que además debe iniciar a otros en ese rastreo tan particular sea una diferente a la de Pío Baroja y a la socrática. La curiosidad interesada es útil, desde luego que sí, pero también es demasiado simple para una actividad de tanta envergadura como es la universitaria. A esa curiosidad le sobra espacio en la idea de universidad, y por beneficiosa y popular que parezca, quién sabe si también se queda pequeña para la vida real.

Habrá quien esté interesado en saber cómo se activa esa curiosidad desinteresada, cómo poner en marcha y sacar a relucir esa característica del

profesor enamorador. No hay buenas noticias al respecto, no si lo que uno espera es una suerte de manual de instrucciones de esos que acompañan a los armarios de Ikea, y que por lo visto tanto han influido en gran parte de los actuales programas de formación del profesorado universitario. Esa curiosidad no se deja programar, no es una técnica o algo que se consiga por mero entrenamiento. Esa curiosidad tiene que ver con la sorpresa o, mejor dicho, con las ganas de sorprenderse y con el anhelo de ser sorprendido, y ese apetito, aunque se calma poco a poco, no se sacia nunca. Igual que uno tiene más hambre y más sueño conforme más come y más duerme, uno ve cómo su curiosidad gratuita va *in crescendo* a medida que más curiosea gratuitamente. El estudiante identifica sin mayores problemas al profesor que quiere saber por saber y señala con mucha facilidad al que solo quiere saber algo por algún éxito, reconocimiento, beneficio, sueldo extra...

Nuestras universidades podrían tomar buena nota de este asunto, y valorar si no es verdad que la curiosidad gratuita que deberían demostrar sus profesores está en horas bajas. Es más, debería plantearse si no es cierto que esa curiosidad la salvan aquellos profesores, no muchos, que la traen de casa, que la llevan incorporada en sus modos de ser y de hacer, en fin, que forma parte de su *modus vivendi*. Ciertamente, eso es jugar con fuego. Las nuevas generaciones de profesores, o por lo menos eso es lo que nos parece a nosotros, están más acostumbradas a moverse por la curiosidad interesada que por la gratuita, y no precisamente *motu proprio*, sino por exigencias del guion, es decir, de los términos en los que se establece la actual carrera académica. Quizá sea el momento de pararse a pensar en cómo cultivar entre el profesorado esas ganas de saber por saber, de qué manera labrar el terreno para que ese tipo de anhelos germinen. Habría que idear cómo invertir tiempo y esfuerzo para que nuestros profesores se planten ante los estudiantes y demuestren con gestos, palabras y miradas que hay pocas cosas más útiles que las aparentemente inútiles, pocas cosas más

productivas que lanzarse a buscar conocimientos sin más, sin otra intención que esa misma.

Bien, la segunda cuestión que vale la pena comentar respecto a lo que nos explicaba Eugenio a través de aquel chiste, está muy relacionada con lo anterior, pero merece un tratamiento aparte. Ya no se trata solo de mostrarse curioso gratuitamente, sino querer saber de todo y aprender de todos. Este rasgo también puede verse en el rostro de la profesora o del profesor enamorador. Resultan muy atractivos aquellos docentes que no paran de viajar y demuestran enriquecerse gracias a los lugares que visitan y a las gentes con las que se encuentran. No se está hablando de ir a París, luego a Roma, pasar por El Cairo, hacer noche en Budapest y acabar en Nueva York. No es eso, aunque eso no vaya nada mal. Se está hablando de ir a la literatura, luego a la música, pasar por la biología, hacer noche en la filología y acabar en la filosofía. Se está hablando también de visitar distintas ideas y valorar opiniones que difieren de las propias, de viajar de una manera abierta, sin empecinamientos ni ofuscaciones.

La situación en la que nos encontramos en relación con este último asunto no es demasiado esperanzadora. Hace años que vivimos un proceso tan curioso como problemático. Robert M. Hutchins, presidente de la prestigiosa Universidad de Chicago desde 1929 hasta 1951, y uno de los filósofos de la educación más reconocidos, lo describía de una manera muy clara: «Hace cincuenta años el profesor de Historia podía cargar con el trabajo del profesor de Literatura si este se ponía enfermo. Ahora, si el profesor de Historia Americana enferma, el profesor de Historia Inglesa no puede hacer su trabajo. Y en una universidad, si el profesor de Historia de América de 1860 a 1864 se pone malo, el de Historia de América de 1865 a 1870 no puede sustituirlo». [2] El proceso en cuestión es la especialización, el hecho de meter la cabeza en un asunto hasta el punto de no ver nada más que lo que allí se cuece.

Las comunidades de buscadores de conocimientos de nuestros días empiezan la andadura de la especialización desde el minuto cero. El primer paso, la primera clase de todas, ya consiste en centrarse en un asunto y olvidarse de todo lo demás. Estudiantes de Medicina, Arquitectura, Filosofía, Educación Social o Ciencias del Mar van a tratar solo sus respectivas ciencias desde que empiezan hasta que acaban su carrera universitaria. Y es que no podría ser de otra manera, eso es lo que uno tiende a pensar cuando conoce mínimamente el hábitat en el que se mueve el profesorado universitario de hoy en día, cuando comprueba someramente el clima que allí se respira. Los profesores de hoy, digámoslo en general, son expertos en concretos y particulares temas, asuntos que están cada vez más constreñidos y emancipados los unos de los otros. En otras palabras, son competentes en una de las partes de un todo que, dicho sea de paso, es superior a la suma de sus partes.

A nadie se le ocurra decir que el profesor enamorador no es un auténtico especialista de lo suyo, alguien que no tiene por qué mostrarse conocedor de las asignaturas que imparte, ¡y tanto que sí!, pero no es solamente eso. Don Juan está conectado con la realidad, enchufado al mundo, y sabe que allí las cosas no se presentan igual que en la universidad. Don Juan es alguien inesperado y espontáneo, alguien que juega con la sorpresa permanente, que tan bien le va al aprendizaje de calidad. Ese profesor que cautiva puede estar hablando de las partes internas del oído, porque eso forma parte del programa de la asignatura que imparte pero, si conviene, nada le va impedir decir algo sobre el amor que se transmite a través de bellas y elegantes palabras que inundan tan curioso órgano. Es más, aquel que ha viajado como lo hacen los excelentes profesores, puede lanzarse y hasta recitar algo de Pablo Neruda o Federico García Lorca, por ejemplo. Ese profesor que enamora puede estar hablando de la teoría moral de un pedagogo cualquiera, pues eso es lo que debe explicar a los futuros maestros y maestras, y enlazarlo con la importancia de la arquitectura de los

centros educativos, dedicarse el tiempo que sea necesario a transmitir que la ética y la estética van de la mano. Es más, puede incluso alejarse un poquito de su terreno y relacionar diferentes modelos arquitectónicos con modos de concebir éticamente la realidad. Si uno imagina clases así, entiende aquello de que el escándalo va con ese don Juan y esa doña Juana.

Aquí, como en el apartado anterior, hay que hacer una llamada a la imaginación y a la innovación. Algo habrá que montar para que los profesores de nuestras universidades puedan ir saltando de una realidad a otra; para que tengan la oportunidad de saber qué se dice desde allá y desde acullá que pueda ser de su interés, y más que eso, del de los estudiantes. No se trata de convertir a nadie en una enciclopedia andante ni en nada parecido. Por supuesto, tampoco debe confundirse lo que aquí se está diciendo con ir dando bandazos por la ciencia y las humanidades, si es que tiene algún sentido que vayan separadas.[3] Quizá se pueda pensar en algo más sencillo que lo primero y menos peligroso que lo segundo. Acaso sea suficiente con que los profesores de diferentes facultades dejen de ser perfectos desconocidos, y para eso habría que empezar por los propios departamentos, especialmente de las grandes universidades. Poner en conversación permanente y alegre a profesores de diferentes áreas de conocimiento puede llegar a ser una experiencia académica y personal atractiva y fértil y, quizá lo más importante, puede convertirse en una suerte de alud de sugerencias para preparar las clases de maneras menos ceñidas, de formas más dilatadas.

Así, a bote pronto, uno se imagina que en esas conversaciones aparecerán paradigmas y teorías, se citará a grandes autores y a sus reconocidos discípulos, y se homenajearán grandes logros académicos. Pero cuando la mirada se centre en las clases y en los estudiantes, uno se imagina que se nombrarán escenas de películas que reflejan aquella manera de pensar en aquel tema, se mencionarán libros que enlazan dos asuntos relevantes, se rememorará una canción que dice lo que un estudiante

cualquiera necesita escuchar y nadie le dice, se recuperará a un autor que está enemistado con un área de conocimiento en concreto, en fin, ¡podrían aparecer tantas cosas interesantes!

El profesor enamorador está prendado del conocimiento, es un estudiante de por vida. Y una buena manera de demostrarlo es, por un lado, querer saber por saber, desear aprender por aprender, y por otro lado, aspirar a conocer cualquier cosa que valga la pena, sea «de lo mío», «de lo de aquel» o «de lo de todos». Sí, la profesora enamoradora es pariente de aquel señor que quería saber cómo se decía por qué en francés. Pero hay más asuntos que cautivan a los profesores que influyen tanto y tan bien en los estudiantes, no solo conocer muchas y variadas cosas. Vamos a ver esos dos amores que aún faltan por tratar.

12
El caso de los S-80 Plus

El año 2018, el periódico *El País* publicó una noticia de la que se hicieron eco otros medios de comunicación internacionales de prestigio, como *The New York Times*, *The Guardian*, la BBC o *La Stampa*. Se trata de un suceso sorprendente y, si no fuese por el dinero que se malgastó, tendría más gracia que el chiste de Eugenio que se ha contado en el capítulo anterior. La Armada Española estaba dispuesta a renovar su flota de submarinos y compró en el año 2013 los por entonces famosos y espectaculares S-80 Plus. Sin embargo, algo fallaba en el diseño de esas máquinas mastodónticas, que tenían problemas de flotabilidad y, más concretamente, de sobrepeso. Ese no es un problema menor. Ya se sabe que un submarino circula bajo el agua, pero es importante que flote de vez en cuando, aunque solo sea para airearlo o para que entre y salga la gente. Solución: la empresa estadounidense que fabricaba esos aparatos señaló que habría que alargarlos diez metros, así flotarían como es debido. Y así se hizo.

Ahí no quedó la cosa, aún hay más. En el caso de los submarinos S-80 Plus parece cumplirse aquella famosa ley de Murphy que dice que, por sí mismas, las cosas tienden a ir de mal en peor. Aquellos diez metros de más solucionaron un problema «de flotación», pero crearon otro mayor, llamémoslo «de aparcamiento». Resulta que con esa nueva longitud los submarinos se mantenían a flote, pero ya no cabían en los muelles de Cartagena, donde en un principio debían atracar. Otra solución para el nuevo entuerto: dragar y reconstruir parte de ese histórico puerto del mar Mediterráneo. Entre pitos y flautas, de los 2.132 millones de euros

presupuestados inicialmente, se pasó a la friolera de casi 4.000 millones de euros. Se podría decir que el caso de los S-80 Plus acabó tocado y medio hundido.

Lo que sucedió con esas desdichadas máquinas podría estar pasándole al profesor universitario hoy. *Grosso modo*: pareciera que sus maneras de enseñar de los últimos años, o como dirían algunos, antes de la revolución boloñesa, estaban anticuadas. Esos métodos eran más viejos que Matusalén y necesitaban un buen lavado de cara, savia nueva, vientos renovados. Se creyó que la solución pasaba por la ingeniería psicopedagógica, a saber, por la renovación, la invención y la utilización de técnicas psicológicas y pedagógicas que permitieran el máximo aprovechamiento de la tarea educativa universitaria. Bien, y ante este panorama, ¿no podría estar sucediendo que, como con los submarinos S-80 Plus, se haya creado un problema a partir de una solución? ¡Vayamos con mucho cuidado! A ver si de tanto ampliar y aumentar las formas de enseñar en la universidad luego no nos caben en su amarre correspondiente, en la idea de formación universitaria. Veamos algunos ejemplos que ilustran lo que aquí se está diciendo.

La psicopedagogía del momento ha descubierto algo novedoso, la solución a uno de los males que más molestias provocaba en la actuación del profesor universitario. Por lo visto, la evaluación que se viene haciendo desde hace tiempo no es de fiar. Esos exámenes que se hacen cuando acaba la asignatura de turno no aseguran que aprueben todos los que lo merecen, no garantizan que los que los superan realmente hayan aprendido algo de verdad y, desde luego, no se sabe qué miden realmente más allá de la capacidad de memorización y de repetición. Eso de evaluar al final y mediante un examen, sea de la modalidad que sea, parece un error de concepto. Ahora se propone evaluar, cuando menos, al principio, mitad y final de la asignatura, se recomienda que el repertorio de formas de

evaluación sea amplio y variopinto y, sobre todo, se hace especial hincapié en calibrarlo todo, en cualificar cualquier paso.

No entraremos en disquisiciones pormenorizadas sobre el asunto de la evaluación, lo que queremos señalar es que bajo esta filosofía psicopedagógica al docente universitario se le viste de técnico en evaluación. Hay que echar un ojo a la lista de cursos de formación de profesorado que ofrecen las propias universidades para corroborar lo que aquí se está apuntando. Pero cuando se toca tanto la misma tecla otras dejan de sonar o, como suele decirse, a ver si se ha desvestido un santo para vestir otro. El profesor universitario especialista en la evaluación casi científica tiende a minimizar la valoración de cuestiones que tienen un alto beneficio, precisamente porque no se pueden evaluar. Son miradas, gestos, aspectos tremendamente humanos, la sal de la formación universitaria. O peor incluso, ese profesor casi no recuerda que buscar conocimientos con el estudiante no conlleva tener que evaluarlo todo y a cada momento; es más, por poco olvida que la aventura universitaria tiene una buena dosis de misterio y de intimidad que no es evaluable.

Otro ejemplo. Ahora lo que se lleva es que cada asignatura tenga una hermana melliza en internet, colgada en alguna parte del mundo virtual. No se está hablando de universidades virtuales, sino de todas en general. Ciertamente, los estudiantes actuales viven en esa virtual realidad y, por lo tanto, piden cosas que sean realmente virtuales. Sin duda, esa es una importante razón para convencerse de la necesidad de hacer una copia virtual de lo presencial, pero no es la única. Otras razones de peso que enarbola el actual discurso psicopedagógico es que así las materias son más asequibles, estimulantes y motivadoras, que respetan los ritmos y modos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, o que se adaptan a sus planes de vida, por ejemplo, al del estudiante que aparece por la universidad de vez en cuando pero nunca desaparece de internet.

Todo eso conlleva que el profesorado universitario de hoy sea experto en cuestiones como colgar, descolgar, enviar, enlazar y movimientos virtuales parecidos, es decir, que sea algo así como un técnico informático. No hay nada malo en ello, lo problemático es lo que el cuerpo docente se deja por el camino cuando debe dedicarse a que sus asignaturas estén fidedignamente representadas en los mundos virtuales o, si se prefiere, lo que se acaba malogrando si se alargan diez metros más la docencia universitaria. En la actual situación aparecen contrariedades obvias. Una posible: por lo menos desde el punto de vista universitario, no todo lo pertinente es colgable ni todo lo que está colgado es lo mejor. Internet no es la panacea para la formación universitaria, no es una antología de excelentes modos de razonar, ni un muestrario de buenos modales, ni una colección de diamantes de sabiduría. Otro contratiempo es justamente el tiempo que uno debe dedicar a la transformación virtual y, por lo tanto, debe dejar de invertir en otros menesteres. Sin embargo, el problema que a nosotros nos parece más importante es creer que todo lo que sucede en una clase, en una tutoría o en un laboratorio puede plasmarse en la red. Nadie está en contra de adaptarse a lo nuevo, lo que preocupa es que se confunda un recurso con una finalidad, que se olvide que en la formación universitaria hay cosas que son indescifrables para cualquier lenguaje y que solo se entienden cuando un profesor o una profesora y sus estudiantes se miran a los ojos.

Un último ejemplo. Los nuevos tiempos psicopedagógicos no han traído únicamente más ciencia y técnica avanzada, en ellos también va incluida la rapidez. Ciertamente, nuestras universidades han vivido épocas en las que no pocos de sus profesores se movían con calma y lentitud, algunos incluso hasta con una cierta pachorra. Hay que adaptarse a prisa, reaccionar prontamente y responder rápido. La cosa parece ser tan importante que al profesor universitario también se le ofrecen cursos de gestión del tiempo. Esa filosofía de aligerar el paso ya está calando entre profesores y

estudiantes. Ya no se ve normal que a un profesor se le envíe un correo electrónico por la mañana y no haya respondido por la tarde. Al día siguiente, ese profesor tiene muchos números de recibir otro correo de perplejidad, un mensaje que diga algo así: «Disculpe, pero ayer le envié un *mail* y aún no me ha respondido». Ya no es de recibo que un profesor dé horas de tutoría para el día siguiente, las necesidades del estudiante han de ser atendidas hoy, mejor que mañana. Sin embargo, esta apuesta por la rapidez conlleva abandonar la tranquilidad y la moderación y, quizá más importante, el tiempo de maduración que necesita cualquier respuesta de calidad. Desde luego, un profesor universitario no puede moverse al ritmo de una tortuga, pero tampoco al de un avestruz; es más, la velocidad más recomendable para buscar conocimientos es más propia de mentes y almas sosegadas que aceleradas.

Quizá estemos complicando demasiado las cosas, a lo mejor la formación universitaria no funciona con tanta tecnología ni va mejor si cualquiera de sus pasos está controlado, calibrado y bien atado. Ser profesor universitario no solo es ser un profesional meticuloso y actualizado, también consiste en ser un artesano, y aquel que se concentra únicamente en la condición de profesional corre el peligro de no convertirse en el artífice que está llamado a ser. Al respecto, nos interesan dos aspectos del artista de la formación universitaria. El primero: la palabra *artesano* tiene diversas acepciones, y nos gustaría quedarnos con la que Richard Sennett recupera en un maravilloso escrito que se titula precisamente así: *El artesano*. Dice el reconocido sociólogo norteamericano: «Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento». [1] Un virtuoso de algo nunca deja de reflexionar sobre lo que hace, mantiene siempre alerta su espíritu contemplativo, especula sin descanso, filosofa en cada momento. Hay quien ha concebido a ese tipo de individuos como profesionales reflexivos [2] y no está nada mal.

El artista de la formación universitaria considera lo que está haciendo y le da la palabra, hace que eso que tiene en las manos entre en diálogo con la teoría que tiene en la sesera. Así, por ejemplo, y ante la propuesta de una evaluación continuada y desmedida, el artista se pregunta qué importancia tiene esa manera de funcionar para la comunidad de buscadores de conocimientos, se cuestiona si en realidad es bueno o no para alcanzar algo de sabiduría. Si se le presenta la idea de lo vital y lo necesario que es que cuelgue su asignatura en la realidad virtual, el artista se plantea si esa necesidad es tal, si el carácter preeminente de tal cosa ayuda o entorpece la actividad diaria y misteriosa de los buscadores. Si se lo invita a ser raudo y veloz en sus movimientos, el artista se cuestiona si ese ritmo es propio de la universidad, e intenta averiguar si las prisas y las urgencias maridan bien con la excelencia, que es lo que al fin y al cabo la formación universitaria necesita demostrar.

El artista de la formación universitaria sabe bien que las cotas más altas y sublimes se alcanzan cuando la cabeza no para de dar vueltas, cuando filosofar se convierte en una forma de trabajar y de vivir. Bien, ¿y qué sucede entonces, si por los motivos que fuesen, el profesor universitario no tiene la manía de pensar, repensar y volver a pensar de nuevo en lo que hace? Pueden pasar varias cosas, pero hay una que asusta más que las otras, a saber: que caiga en las garras de la rutina profesional y también personal. Así es, un carácter puede convertirse en algo tan rutinario como cualquier técnica. ¡Eso no puede pasar en los tiempos que corren!, ¡hace años que la psicopedagogía universitaria es novedad permanente! Sí, ¿y no es verdad que incluso eso puede ser rutina? Es más, el cambio continuo puede acabar convirtiéndose en el cambio por el cambio y esa es una de las rutinas más pesadas que hay. A este asunto nos dedicaremos en el último bloque.

Volviendo al hilo de la cuestión, el profesor enamorador no tiene una rutina establecida, cada día es nuevo para él, cada clase es diferente por mucho que se dedique a explicar las mismas cosas año tras año. La

profesora que cautiva hace suya aquella máxima de Heráclito: «En los mismos ríos entramos y no entramos, [pues] somos y no somos [los mismos]», y que ha venido a popularizarse en la forma «nadie puede bañarse dos veces en el mismo río».

La segunda cuestión que caracteriza al artista de la formación universitaria es que intenta realizar las cosas excelentemente, de la mejor manera posible, ¿por qué? Por eso, por nada más que eso, por ninguna otra pretensión que la de realizar las cosas muy bien. Ese motivo es tan libre y fuerte que no depende de recursos ni de condiciones, tampoco necesita tenerlo todo perfectamente controlado. El profesorado movido por ese motivo no claudica cuando se queda sin recursos o se le coloca en un ambiente plagado de incomodidades, incluso allí es capaz de sacar las castañas del fuego. El vigor de esa finalidad está en sí mismo, no en las afueras. Resulta gracioso cuando la excelencia de un profesor universitario depende de cosas como la luz, es decir, de que no se corte y se esfume la presentación en PowerPoint de turno y se quede sin nada que decir; o de asuntos como el de aquella aula que por lo visto no es demasiado cómoda, las mesas no permiten el trabajo en equipo y la pizarra está mal ubicada.

El profesor enamorador del que aquí estamos hablando no se detiene ante cuestiones de ese tipo, no piensa que todo sería mejor con más recursos, acaso porque sospecha que esa crítica no se sacia nunca. Al profesor que cautiva todo le parece bien, claro está, siempre y cuando vea que no se le está tomando el pelo o por el pito del sereno. Su deseo de querer hacer las cosas de la mejor manera posible es imparable, tiene vida propia y no está a expensas de nada. Quizá ese profesor está pensando que la búsqueda de conocimientos también consiste precisamente en eso, en no detenerse cuando los vientos que soplan no son propicios; a lo mejor está convencido de que los jóvenes buscadores de conocimientos, nuestros futuros compañeros de trabajo y conciudadanos, deben ser osados y valerosos, y, sobre todo, individuos que se atreven a vivir sin buscar

excusas. Por cierto, el último amor de nuestro don Juan o doña Juana tiene que ver justamente con los estudiantes. Veámoslo con detenimiento.

13
«¿Qué vengo a hacer aquí?» ¡Cuidado con aquello y adelante con lo otro!

Se agradece tener un chimpancé al lado, especialmente cuando uno es un mono despistado. Esa es una de las conclusiones a las que llegó el equipo liderado por Catherine Crockford, del Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, que apareció publicada en la reconocida revista científica *Current Biology* a finales del año 2011. Ese grupo de investigadores descubrió que cuando un chimpancé detecta un peligro, como por ejemplo la presencia de una serpiente hambrienta, produce un sonido de alerta para advertir a esos colegas que aún no se han enterado de la complicada situación en la que se encuentran. En otras palabras, los chimpancés reconocen el despiste que llevan encima alguno o varios de sus compañeros en un momento dado y, lo más importante, tratan de auxiliarlos y protegerlos. Por lo visto, características típicamente humanas no son solo humanas.

Y si los a veces catalogados como agresivos chimpancés son de buena pasta, quizá aún lo son más los bonobos. La revista académica *Scientific Reports* publicaba a finales del año 2017 una investigación dirigida por el antropólogo y profesor de la Universidad de Duke Jingzhi Tan que apuntaba en esa dirección. Esos macacos llegan a compartir su comida con extraños, incluso con miembros de otros grupos, y, lo que más sorprende todavía, incluso sin esperar nada a cambio. Nuevamente, características típicamente humanas no son solo humanas, y estaría por ver si no hay más bonobos que humanos que practican la virtud de la solidaridad.

Esa capacidad animal de reconocer al otro no se encuentra solo en tierra firme, también se halla bajo el agua. Un equipo de científicos de la escocesa Universidad Saint Andrews publicaron en la prestigiosa revista *Proceedings of the Royal Society B* a comienzos del año 2013 su descubrimiento: los delfines tienen nombres, no Patricia o Roberto, sino que emiten particulares y especiales sonidos según el individuo del grupo, es decir, se reconocen los unos a los otros. Y no solo eso, hay comportamientos más sofisticados, como los que descubrió la doctora Aura Ames de la Universidad Southern Mississippi y publicó en la conocida página web *Live Science* en el año 2016. Las futuras mamás delfines cantan y hablan a sus criaturas antes de que nazcan, y, cuando ya han visto la luz, aún siguen haciéndolo para asegurarse de que se acostumbran a la voz de su madre. La guinda del pastel es esta: el resto del grupo baja la voz cuando mamá delfín está realizando esta tarea pedagógica. En eso de cantar a las criaturas, humanos y delfines se igualan, en lo de bajar la voz cuando el de al lado lo necesita es algo muy complicado de hacer para la especie humana.

Desde luego, el mundo animal no es extraordinario, sino lo siguiente, y además se parece a un gran libro que contiene infinidad de lecciones que vale la pena aprender. La información señalada, junto a otra mucha que podría añadirse y, por supuesto, también junto con alguna concerniente a personas individuales o a comunidades humanas, representan un elogio del cuidado, del miramiento y de la diligencia; en fin, el ensalzamiento del estar pendiente del otro. Eso mismo también es típico del profesor enamorador del que venimos hablando en esta parte, es una de sus señas de identidad. Decir que el profesorado universitario debe estar pendiente de los estudiantes no tendría que sorprender demasiado, por lo menos no a quien considera que un docente universitario debe hacer algo más que llegar, explicar, evaluar e irse. Sin embargo, hay que afinar bien o se corre el riesgo de convertir una sana y fecunda influencia educativa y personal en un espejismo, un engaño o cosas parecidas. Hay que abrigarse con buenas

respuestas ante cuestiones que parecen ser fundamentales, como las que se planteaba Georges Gusdorf y recuperábamos en los primeros capítulos de esta parte. «¿Qué vengo a hacer aquí?», se cuestionaba el pensador francés cada vez que entraba en el aula.

Ciertamente, a eso no se puede responder con que uno va a clase para pasar desapercibido y también para pasar de los que allí se encuentran, y, sin embargo, eso sucede así en no pocas ocasiones. Mal que nos pese, en nuestras universidades hay profesores y estudiantes que comparten un considerable número de horas y, por lo menos desde este punto de vista, acaban como empezaron, sin apenas reconocerse, sin saber casi nada los unos de los otros. «¡Es que tengo muchos alumnos!», dirán algunos profesores. Claro que sí, los mismos que aquellos que consiguen lo contrario a lo que aquí se está diciendo. También podríamos encontrar a profesores que manifiestan que no van a la universidad para hacer amigos y, ciertamente, la universidad no es un lugar para cultivar esa maravillosa virtud en la que Aristóteles tanto se fijaba. No obstante, no se está hablando de eso, sino de conocerse y reconocerse como parte de una comunidad que se dedica a buscar conocimientos, a poner la realidad al descubierto.

Sobre esto último hay que señalar algunas cosas. La actual tendencia, o eso nos parece a nosotros, no es precisamente lo que se decía con anterioridad, a saber: evitar conocerse o intentar pasar desapercibido. Todo lo contrario, hay una popular inclinación por entablar relaciones, por querer saber del otro. Profesores universitarios de hoy –no todos, pero cada vez más– están mostrando unas formas de tratar con los estudiantes sugerentes y encantadoras, pero curiosas y hasta cierto punto discutibles. No nos estamos refiriendo a aquellos que hacen de maestresala de los estudiantes, a los que reducen lecturas y trabajos si se lo requieren, cambian la horas de tutoría si se lo solicitan, anulan la clase si se lo piden, y hasta quitan el examen si se lo demandan. Ese tipo de actuaciones demuestran una ceguera total sobre la formación universitaria, cuando no destapan una trama para

salir bien en la foto que suelen hacer los estudiantes a sus profesores al final de cada asignatura.

Aquí nos referimos, más bien, a cualquiera de las formas de relacionarse con los estudiantes que se fundamenta en la filosofía del compadreo y la camaradería, que parte de aquellas teorías psicopedagógicas que defienden un vínculo de simetría, equilibrio y consonancia entre profesores y estudiantes. Entre esas maneras está, por ejemplo, la del profesor que pone parte del programa de la asignatura, o todo entero, encima de la mesa para que los estudiantes den su visto bueno o modifiquen lo que consideren. No importa demasiado si esos jóvenes saben o no de lo que realmente se les quería hablar, lo sustancial es que todo el mundo tenga voz y voto. También está la de la profesora que detecta el credo de opinión más seguido por los estudiantes y se dedica a dejar las cosas así, o incluso a aplaudirlo, y ya puestos, a caricaturizar o parodiar otros discursos que tienen menos seguidores. No vale la pena molestarse en ofrecer otras maneras de ver las cosas, lo importante es que la profesora demuestre la capacidad de ponerse al lado de una mayoría. No debería caer en saco roto la advertencia de un eminente profesor universitario como fue Georg Wilhelm Friedrich Hegel: «La presentación propia y original que la juventud se hace de los objetos esenciales es, por un lado, todavía por completo indigente y hueca, y por otro lado, y en su mayor parte, es opinión, extravío, indecisión, inexactitud, indeterminación». [1]

Y por último, entre esas maneras de actuar está la del profesor que no tiene inconveniente en que cada uno entre y salga de clase cuando quiera, y una vez dentro lo mismo, que se comporte según crea conveniente. Se suele poner solamente una condición: no incordiar al que se tiene al lado. La relación simétrica tiene esas cosas, cada uno a su aire y todos contentos, aunque sería interesante saber cuán de encantada está la propia formación universitaria si ve que cada uno hace con ella de su capa un sayo. Se podrían poner muchos más ejemplos, quien lea estas líneas seguro que tiene

alguno que encaja con lo que aquí se está diciendo. Volvamos una vez más a Georges Gusdorf: «¿Qué vengo a hacer aquí?». Pues en estos casos, parece ser que el profesor se presenta ante los estudiantes para rendir homenaje a esa reflexión de Bruce Lee que se hizo popular gracias al anuncio publicitario de una marca de automóviles: seamos como el agua, que todo fluya y nada permanezca, que todos los estudiantes encuentren un espacio de confort.

Bajo esta manera de pensar anidan ideas firmes, patrones de pensamiento convincentes que a veces se dejan ver y otras no tanto, y que en su conjunto rebajan la formación universitaria hasta un nivel *light*. Entre todas esas representaciones mentales quizá la más fuerte y la de mayor envergadura es la de un estudiante que se presenta en la universidad ya hecho y maduro, a algo de eso ya nos habíamos referido en el segundo bloque de este libro. Aún le falta por aprender muchas cosas, sí, pero ese individuo ya llega más o menos moldeado y curtido, ya tiene su escala de valores, sus principios éticos, ya sabe discernir entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo bello y lo horrendo. Se deposita una confianza ciega en el yo que nos presenta el filósofo estadounidense John Rawls, [2] y que tanta incidencia ha tenido en el liberalismo moral que se ha enarbolado durante los últimos años. Ese yo, ese estudiante universitario, es un individuo racional autónomo, tiene potestad para saber lo que quiere, autoridad para discernir entre lo que le conviene y lo que no, capacidad para identificar lo que está bien y mal. En definitiva, se trata de defender que el estudiante, en tanto que ser moral, tiene una autonomía y una libertad casi intocables, dignas del más absoluto respeto.

La cuestión está en saber si eso es así, si se adecúa a la realidad en la que vivimos. Por ejemplo, quien más, quien menos ha visto a estudiantes que practican ese peculiar deporte de opinar sin apenas conocer, es decir, que dicen lo que piensan sin saber casi nada de lo que hablan. Eso no es malo ni es bueno, es absolutamente normal. Lo nocivo es que esa arriesgada actitud

se mantenga bajo el pretexto de que a edades universitarias uno ya es libre para pensar y decir lo que considere, o si se prefiere y como suele decirse, que uno ya es mayorcito. Del mismo modo que se habla de movimientos del intelecto, también se podrían mencionar gestos, hábitos de comportamiento, costumbres o como se los quiera llamar. Pensemos por un momento en esas clases en las que inocentes y muchas veces no intencionados modos de estar no hacen más que entorpecer la dinámica universitaria. Resulta llamativo cuando nadie dice ni hace nada por no poner a nadie en evidencia, por aquello de no herir sensibilidades de ninguno de esos yoes autónomos y libres con moral madura y formada.

Aquí no se está defendiendo, como se oye de vez en cuando, que el estudiante actual sea más infantil que el de generaciones anteriores. Se está señalando que el profesor universitario de hoy no debería renunciar a su tarea de formar universitariamente a los estudiantes, o que, si se prefiere, no debería perder esta nueva oportunidad de enamorarlos. Volvamos una vez más a la pregunta de Georges Gusdorf: «¿Qué vengo a hacer aquí?». Pues bien, el profesor entra en clase, recibe al estudiante en su despacho, charla con él en la cafetería del campus o le dedica un rato en el pasillo del aulario para ejercer cierta influencia educativa y personal. Eso incluye explicarle muchas cosas y ayudarlo a adquirir muchas competencias, claro que sí, pero también comprende decirle algo así como «¡Cuidado con aquello y adelante con lo otro!». Esa influencia maravillosa que un profesor puede tener en los estudiantes pasa por formar la visión, mostrar el paisaje moral en el que uno se encuentra. Hay que decir algo antes de que afloren nervios y sea tarde. Esto que se está afirmando aquí no consiste en indicar al estudiante si debe creer en Dios o no, si debe votar a izquierdas o a derechas, si ha de comprar en Zara o en comercios de proximidad, si debe comer huevos de gallinas criadas en libertad o de las encerradas en jaulas. Nada de eso. Quien se dedica a tales menesteres, y que conste que «haberlos, haylos», confunde ser profesor con ser catequista, político, comerciante o miembro de una

asociación de animales, dicho sea de paso, todas ocupaciones muy dignas y necesarias. Además, habría que preguntarse si esos profesores captan la atención de los estudiantes libres y autónomos, o si dichos estudiantes perciben como monsergas las palabras de esos profesores.

¿De qué se trata entonces? Como decíamos antes, se trata de indicar «¡Cuidado con aquello!», entendiendo por «aquello» todo lo que podría impedir que el estudiante se convierta en un buscador de conocimientos, y al mismo tiempo, se trata de apuntar «¡Adelante con lo otro!», entendiendo por «otro» todo lo que podría permitir que el estudiante se convierta en un buscador de conocimientos. Pero si estamos hablando desde el punto de vista moral, ¿no sería eso adoctrinar? No, eso es más bien formar para que luego uno pueda afiliarse a las doctrinas que más le convenzan y, sobre todo, para evitar ser adoctrinado. Entonces, ¿es eso guiar al estudiante, tal y como se viene diciendo desde hace años? Algo así, siempre y cuando no se confunda al guía con un mostrador de posibilidades que nunca apuesta por nada. No habría que tener miedo a manifestar que el profesor universitario es alguien que se arriesga por alguna opción entre diferentes posibilidades, se supone que por las mejores posibles. Si esas apuestas se hacen con limpieza de corazón y una buena dosis de sentido común, no hay que temer nada. Así las cosas, si el desafío sale bien, perfecto, y si sale no tan bien, es una oportunidad de oro para que los buscadores de conocimientos muestren virtudes tan importantes para los aprendices como son la vulnerabilidad, el fracaso y hasta el perdón.

El profesor enamorador también podría ser el que adquiere ese compromiso de mostrar al estudiante caminos por los que vale la pena transitar y veredas que uno se puede ahorrar. Visto así, quizá sea un profesor algo incómodo, una persona que no es fácil, un incordio y un tostón, incluso, pero quizá sea un profesor que va calando poco a poco, especialmente cuando realiza tareas de reconducción o reconstrucción. A nadie le agrada, especialmente en edades universitarias, que le digan que

debe pensar sin enfurecerse, organizar su agenda de otra manera, hablar en público de un modo diferente, escribir los correos electrónicos con más elegancia, apagar el teléfono móvil con más frecuencia o presentarse a los compromisos puntualmente. A nadie le gusta, quizá en un principio, pero acaso alguno de esos estudiantes quede entusiasmado de por vida porque indicaciones como esas lo han ayudado a llegar a buenos puertos.

Curiosamente, aunque es fácil sospecharlo, el profesor universitario que apuesta por los estudiantes como personas, es decir, el que los advierte y aconseja cuando conviene, el que los censura y elogia cuando es necesario, no es el más vitoreado en la formación universitaria de hoy. Un cierto número de estudiantes y también de profesores miran con recelo a aquel que da un paso más, sale del temario y tiende una mano a su alumnado. Está claro, esos profesores atentan contra la formación universitaria *light*, y eso no es cualquier cosa. Esos profesores consideran que otra formación universitaria es posible. ¿Y hay alguna solución para quien desee unirse a ellos?, ¿o para que quien ahora no pinta demasiado llegue a ser alguien imprescindible? Sea la solución que sea, pasa por la valentía y la entereza, y a buen seguro que mana del convencimiento de que la formación universitaria también es una aventura humanizadora. Si la universidad es una corporación de maestros y estudiantes que intenta cambiar este mundo que habitamos, si lo que pretende es mejorar la realidad en la que vivimos, una condición *sine qua non* es apostar por mejores personas en el sentido más humano, integral y positivo de estos términos.

Se da por supuestísimo que quien debe emprender primero el camino hacia lo mejor de lo mejor es el profesorado universitario, entre otras cosas, porque todo lo que hay en ese caminar se convierte en una preciosa manera de enamorar a los estudiantes. Bien, pues precisamente en ellos nos vamos a centrar en la cuarta parte de este libro; ya es hora de decir algo sobre los conocidos como protagonistas de la formación universitaria, personajes que

también pueden colaborar en la creación de una formación *light* o en la realización de otra más calórica y completa.

PARTE IV
Sobre estudiantes

14
Las ocurrencias de Leila y la pista de Pedro Salinas

A mediados del año 2018 saltó a la prensa una noticia singular y con mucha miga. El restaurante Topik, ubicado en la ciudad de Barcelona, recibió un mensaje electrónico de una tal Leila, nuestra dicharachera protagonista. La chica decía ser una *influencer*. Ese calificativo se le atribuye a alguien que cuenta con cierta credibilidad sobre un tema o varios, y puede llegar a ser una especie de gurú, una suerte de director espiritual. Visto así, Sócrates, Mozart o Shakespeare, además de filósofo, músico o escritor, respectivamente, han sido unos *influencers* de campeonato. Surgen dudas sobre si eso de influir en alguien, que algunos tratan de convertir en una sofisticada profesión del siglo XXI, es más antiguo de lo que podamos sospechar. Pero ese interesante debate ahora no viene al caso.

Pues bien, Leila, la *influencer*, se dirigió a aquel restaurante barcelonés a través de un mensaje lleno de desparpajo: «Mi nombre es Leila, tengo veintisiete años y vivo en Suiza. He estado muy activa como *influencer* en el último año y ahora estoy viajando como *influencer* y publicando fotografías en mi cuenta. ¿Tienes alguna oferta? ¿Comida o bebida gratis o algún descuento? Normalmente viajo con amigos y me gustaría tener una oferta para todos». Vamos a intentar transcribir el mensaje de Leila con otras palabras por si aún queda alguien que no ha acabado de entenderlo: «Mi nombre es Leila, tengo veintisiete años y vivo en Suiza. Si me invitas a comer a mí y a mis amigos hablaré bien de ti en las redes sociales y a lo mejor hay gente que me sigue que quiera ir a tu restaurante, pues soy toda una *influencer*».

Los propietarios del restaurante Topik quizá se sintieron descolocados ante tal proposición, aunque a estas alturas de la película ya pocas cosas sorprenden. También se pudieron sentir amenazados, y es que salir malparado en las redes sociales es una de las peores cosas que a un negocio le pueden suceder en la actualidad. Y sin embargo, sucedió algo diferente, digamos que a Leila le salió el tiro por la culata. Adelf Morales, propietario del restaurante en cuestión, respondió de la siguiente manera: «Niños de veintisiete años pidiendo si les regalas comida o les haces descuento en tu negocio, se denominan *influencers*, de nuestra casa viven siete familias, pídele dinero a tu padre». ¡Ahí queda eso! En una entrevista posterior que apareció en el diario *La Vanguardia*, el propio Adelf comentaba: «En esta vida hay dos tipos de personas, las que usan las redes sociales para cosas positivas y quien lo hace para llenar su barriga». Según anunciaba el mismo rotativo, otros restaurantes y negocios se han visto envueltos en situaciones parecidas. Por lo visto, Leila no es la única *influencer* que intenta vivir de gorra. Si lo que realmente quiere un *influencer* es influir, se entiende que para bien y buscando el bien de todos, debería recordar aquellas palabras de Albert Einstein: «Dar ejemplo –decía ese genio de la ciencia e *influencer* de primerísima categoría– no es la principal manera de influir sobre los demás, es la única manera». Es difícil predecir cuál será el futuro de las redes sociales y las situaciones que provocan, aunque si la cosa sigue así las risas están aseguradas.

Las ocurrencias de Leila, que sin duda se asemejan a muchas otras que asoman en la posmodernidad, pueden ofrecernos interesantes lecturas. Centrémonos en la que más nos interesa, la que nos parece que incumbe a la formación universitaria actual, como trataremos de ver más adelante. Más allá de los resultados que Leila pudiera obtener con su iniciativa, ya hemos visto que nada sabrosos, o de la contundente y cristalina respuesta recibida, esta situación representa el ensalzamiento de un posmoderno *modus vivendi*, especialmente entre la población juvenil. Se está hablando de

actitudes, de comportamientos, de talantes o como se quieran denominar, que se enraízan en la que sin duda ha sido una de las mayores conquistas de la condición humana, uno de los logros más esperados, necesarios y aplaudidos. Se está hablando de la autonomía y de la libertad que promueve el liberalismo moral del que ya hablamos en la tercera parte de este libro. [1] Sea por pretender cerrar épocas oscuras en las que no se podía dar un paso al frente sin pedir permiso, sea por las ganas de alzar la voz para decir cosas nuevas y diferentes, o por querer ser diferente al resto, seres únicos e incomparables..., por estas razones o por otras similares, sucede que el individuo de hoy muestra una tendencia a mostrarse tal y como es; manifiesta interés por revelarse ante los demás.

Y sin embargo, acaso por eso precisamente, por la importancia y magnitud del asunto, andamos un poco obnubilados y desorientados. La apología de la libertad y la autonomía moral está llena de buenas intenciones y es promotora de interesantes resultados, pero al mismo tiempo nos ha creado auténticos berenjenales, como por ejemplo, el de que la libertad de uno acaba donde empieza la del vecino. La realidad nos demuestra día tras día lo complicado que resulta delimitar los diferentes y particulares espacios de libertad. Incluso está por ver si la libertad de alguien, por ejemplo, de a quien le gusta escuchar reguetón a todo trapo a partir de medianoche, acaba en la puerta de su casa o también ocupa casas ajenas. Por supuesto, se podrían poner ejemplos menos musicales y mucho más preocupantes.

Lo que aquí nos inquieta en relación con todo este asunto es la férrea unión que suele establecerse entre la libertad y la autonomía moral de cada uno con la satisfacción de sus fines, intereses, motivaciones y preferencias personales. Queda claro en el caso de Leila y no pasa absolutamente nada. Ella es libre para autoinvitarse, a ver si suena la flauta, y el dueño de aquel restaurante de la Ciudad Condal también es libre para decirle que mejor que sus caprichos se los pague su progenitor. Ahora bien, el mundo educativo

universitario es mucho más complicado que eso. En la formación universitaria no se dan relaciones comerciales, aunque a veces lo parezca; a ella no podemos dirigirnos como hiciera Leila al restaurante Topik.

Y sin embargo, a nuestras actuales universidades llegan estudiantes a ver qué se les ofrece, que es como decir a ver qué se ajusta a sus intereses y preferencias personales. No son todos, claro que no, pero sí los suficientes como para provocar que la actual formación universitaria esté adquiriendo unos particulares andares. El discurso común y general, el que todos venimos oyendo desde hace años por encima de cualquier otro, señala que eso es bueno porque se ha recuperado a quien estaba apartado en el ostracismo, a quien pintaba más bien poco. Se dice que tiempo atrás había una formación universitaria en la que el estudiante ni pinchaba ni cortaba, que permanecía en clase sin levantar ningún tipo de sospecha, eso es, en silencio, escuchando, apuntando y engullendo cualquier cosa que allí se pudiera decir y hacer. No nos atrevemos a decir que la cosa no fuese algo así, pero, desde luego, tampoco que fuera siempre y tristemente así. La realidad nos ha demostrado que, de aquellas generaciones de universitarios a los que por lo visto no se formaba, sino que se los entontecía, han salido nombres ilustres que han mejorado el mundo, amigos y familiares que nos resultan ejemplares en muchas de las cosas que aprendieron en la universidad.

Ese discurso que apuesta por atender los intereses y necesidades del estudiante para así devolverle un protagonismo que nunca debió perder, ha creado un nuevo ambiente, una nueva forma de hacer. Y así las cosas, del estudiante que supuestamente tenía que adaptarse a la formación universitaria se ha pasado a la formación universitaria que debe considerar al estudiante y lo que este trae consigo. Los tiempos han cambiado. Hace años, a nadie se le habría ocurrido que el estudiante tuviera algo que decir en el diseño del plan de una asignatura. Ahora, más de un profesor hace lo posible para que ese plan sea el producto de un consenso con el estudiante.

Tiempo atrás se asumía que el estudiante sabía muy poco sobre gran parte de las cosas que se tratan en la universidad, se entendía que antes de saberlas tenía que aprenderlas. Ahora convence eso de que el estudiante no es una *tabula rasa*, sabe muchas cosas y de lo de que trata es de aprovecharlas. En otra época se daba por supuesto que quien hablaba en clase era el profesor, en esta época se defiende que el estudiante tiene que expresarse, cuando menos, casi tanto como el profesor. Antaño había unas normas de comportamiento y unas reglas universitarias que eran intocables, no había nada que decir; hoy no, las formas de estar en la academia se acuerdan entre todos.

Todo eso está muy bien, pero quizá ese protagonismo que se otorga al estudiante no se haya calibrado correctamente y se haya enaltecido y engrosado más de lo necesario. La consecuencia más destacada de esa errónea interpretación es que el estudiante ande convencido de que la formación universitaria está básicamente para saciar sus intereses y motivaciones personales, y, por lo tanto, que adquiriera tics que son más propios de un *influencer* principiante que del miembro de una comunidad de buscadores de conocimientos. Siguiendo con los ejemplos anteriores, no hay problema en que el profesor comparta el plan de su asignatura con el estudiante, si eso significa explicar por qué se van a trabajar unas cosas y no otras; incluso, y si conviene, hasta se puede dialogar, por ejemplo, sobre qué libros leer de entre las opciones posibles que plantea el profesor. Ahora bien, todo aquello que se parezca a un grupo de personas –en este caso, el profesor y los estudiantes– redactando una especie de carta a los Reyes Magos tiene muchos números para acabar mal. ¡Dios nos libre del día en que profesores y estudiantes de Medicina se sienten para diseñar el plan de la asignatura de Anatomía!

Tampoco hay problema en considerar al estudiante como alguien «que sabe», algo más que una mente en blanco, es más, sería de ingenuos pensar algo diferente. Sin embargo, si una clase universitaria se asemeja a una

reunión donde todo el mundo sabe más o menos algo de todo, o si se prefiere, donde ya no se sabe quién es el profesor y quiénes son los estudiantes, hay un problema y de los gordos, sobre todo para quien ha renunciado a formar a nadie. ¡Claro que el estudiante tiene algo que decir en clase!, ¡un diálogo puede ser tan pertinente como un monólogo! Lo único que se pretende señalar es que para dialogar bien, tanto en forma como en contenido, antes hay que escuchar muchos monólogos, se entiende que de los buenos. Y para acabar, por supuesto, es positivo que el estudiante se mueva en clase con cierta tranquilidad y soltura, es decir, que eso de ir a la universidad no sea como pasar revista ante un mando militar. No pasa absolutamente nada, o eso queremos creer, si fulano se retrasa un día, si mengano se levanta a media clase o si a zutano le suena el teléfono móvil en medio de una explicación. Ahora, sí pasa algo, y no es nada bueno, si una clase universitaria se parece a cualquier cosa menos a eso, si lo que debería ser un encuentro entre buscadores de conocimientos se asemeja a lo que sucede en una cena de amigotes, una estación de metro o el vestíbulo de un hotel.

Que la formación universitaria de hoy deba adaptarse a los intereses y necesidades del estudiante es una evidencia demasiado aplastante, una verdad como un templo, dirían algunos. Las más influyentes interpretaciones filosóficas sobre la formación universitaria incluyen tal cosa, [2] y las universidades de referencia mundial se empeñan en ello. La cuestión está en valorar tal adaptación como merece o, si se prefiere, asumir que el estudiante podría acudir a la universidad a pedir cosas que enciendan su motivación, que necesita con urgencia o que le interesan desde la más tierna infancia, pero no son para nada universitarias. Es lógico pensar que la formación universitaria no está para todo, como es de suponer que no se monta un restaurante para que personas como Leila se autoinviten a él.

¿Y por qué será que la formación universitaria no se adapta a todo lo que se le pueda proponer? ¿Se trata de una cuestión de capricho o cerrazón? No

exactamente, la universidad no es dura de mollera ni veleidosa. En la década de 1940, el fantástico escritor español Pedro Salinas nos ofrece una posible pista para tales cuestiones. Lo hace a través de dos conferencias que imparte en Puerto Rico y que llevan por título «Defensa del estudiante» y «Conferencia de la universidad». En la primera de ellas, Pedro Salinas pregunta: «¿Hace la universidad al estudiante o el estudiante a la universidad?». [3] Respecto a la segunda parte, está claro que sí, y hoy quizá más que nunca el estudiante participa en la confección y composición de la formación universitaria que se le ofrece. La primera parte debería estar igual de clara, es más, si la universidad no hace al estudiante, ¿cuál es el mérito de dicha institución?, ¿para qué está ahí?, ¿qué podemos esperar de ella? Pero eso de que la universidad hace al estudiante tiene mucha tela que vamos a tener que desdoblar en los siguientes capítulos. De momento, digamos que la universidad le pide al estudiante un acto de fe, a saber: que se deje llevar por ella.

15
Dejarse llevar por la formación universitaria

Esperamos haber transmitido con claridad que valoramos positivamente que la formación universitaria se adapte a las necesidades e intereses del estudiante y, en consecuencia, que este tenga voz y voto en su diseño y confección. Igualmente, esperamos haber señalado suficientemente la importancia que la prevención tiene en este asunto, es decir, lo valioso que resulta curarse en salud para no caer en situaciones incongruentes y disparatadas o, incluso, para no poner en evidencia a la propia universidad. De ahora en adelante vamos a seguir el vestigio que nos dejó Pedro Salinas: creer que la formación universitaria también determina al estudiante, es más, que incluso puede encararlo hacia una nueva vida. Es importantísimo no confundir tal cosa con que se accede a la buena vida si uno tiene formación universitaria. Bien sabemos que eso ya no es así desde hace años y, además, que uno pueda ganarse la vida gracias al título universitario de turno no quiere decir que la formación universitaria sirva solo para eso, ni tan siquiera significa que eso sea lo importante y lo principal. No obstante, la confusión está servida, veamos un ejemplo lapidario.

El 11 de abril del año 2013, el periódico *El País* informaba en su sección internacional: «Graduados en Derecho demandan a sus universidades por no encontrar trabajo». Según parece, algunas prestigiosas universidades de Estados Unidos de América enarbolaban sus elevadísimas cotas de empleabilidad a la hora de atraer estudiantes. Los que acudieron a ese «efecto llamada» ahora se sienten estafados. Tras gastar tiempo y esfuerzo, y sobre todo, tras derrochar dinero, no solo no han obtenido trabajo en

gabinetes de abogados, sino que, como afirma J. R. Parker, representante de los estudiantes afectados y arruinados: «Doblar camisas en Macy's es el destino para muchos». Que se sepa, demandas por el estilo aún no han aparecido en el contexto europeo, pero tarde o temprano todo llega, especialmente si de donde viene es de Estados Unidos.

La *empleabilidad*, tal y como dice la Real Academia Española, es el «conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar un empleo». Disponer de ellas es el objetivo principal de no pocos estudiantes, y por supuesto, la ocupación primordial de bastantes universidades. Esto está bien, pero la cuestión –el problema, mejor dicho– es que la empleabilidad a la que se refiere el discurso universitario al uso se ha vuelto demasiado estrecha. Cuando se habla de empleabilidad entre estudiantes y profesores, no digamos entre gestores académicos, suelen evocarse imágenes de despachos, laboratorios, oficinas, colegios y consultorios; de reuniones, viajes de trabajo y congresos; de clientes, socios, alumnos y pacientes; y, por supuesto, revolotea la estampa de una nómina a fin de mes. Quien aún no haya oído este discurso ni haya tenido esas visiones, basta con que se acerque a cualquiera de esos eventos que se suelen montar cada año para que las universidades muestren sus catálogos, y regalen sus bolígrafos y camisetas de promoción a posibles y futuros estudiantes. La empleabilidad inunda el ambiente, se publicita por activa y por pasiva. «¡Aquí te convertirás en la mejor economista que puedas imaginar!» «¡No te equivoques, es aquí donde tienes que estudiar Magisterio para que se te acaben sorteando en los colegios!» «¡No es allí, es aquí donde adquirirás esas competencias en Enfermería que te llevarán adonde quieras!»

Esa visión de la empleabilidad es hasta cierto punto lógica y razonable pero, como ya hemos dicho, es exigua y reducida. Esa apreciación de la empleabilidad es propia de la formación universitaria *light*. Volvamos un momento a la definición de la Real Academia Española. En la

empleabilidad también cabe un importantísimo trabajo sobre el que casi no se habla y que apenas se publicita. La formación universitaria también puede servir para adquirir el conjunto de aptitudes y actitudes que permiten a una persona conseguir y conservar el «empleo de universitario». Es más, habría que preguntarse si no es precisamente ese el principal oficio con el que deba hacerse un estudiante. Algunos han realizado precisos intentos por trazar el esquema de tal atributo, por mostrar los pasos que dar para mostrarse excelente en la labor de ser universitario.[1] La empleabilidad universitaria, vista así, está orientada hacia otro lado, tiene que ver con otros aspectos de esa persona a la que quién sabe si la vida llevará a un despacho, un laboratorio, una oficina, un colegio o un consultorio. La empleabilidad universitaria, desde este punto de vista, no se valora por cuestiones como el tiempo que tardan los graduados en encontrar trabajo o lo que consideren los empleadores sobre sus trabajadores. La empleabilidad universitaria –la que nos dice que también hay un «trabajo de universitario»– se justifica a sí misma y, sobre todo, señala que hay algo de verdad en aquello que pensaba el soberbio poeta: algo hace la universidad al estudiante.

La formación universitaria también es una cuestión típicamente humana, responde al atávico deseo de buscar conocimientos, averiguar de dónde vienen las cosas, investigar hacia dónde pueden ir, explorar por qué se mueven así y sondear por qué muestran unos colores y no otros. Visto así, el empleo de universitario es el elogio del asombro activo y permanente. La formación universitaria, en consecuencia, tiene que ver con aptitudes y actitudes que hablan de unas maneras de ser, que describen unos caracteres especiales. Ya lo escribimos en plural antes de que alguien piense que estamos hablando de una única cosa, para que quede claro que hay muchas modalidades de asombro y muchas formas de buscar conocimientos; en fin, que hay cantidad de modos de demostrar el «oficio de universitario».

Incidir en esta dimensión de la formación universitaria no quiere decir que anulemos la que hemos comentado en el capítulo anterior. La universidad puede seguir haciéndose por el estudiante y, al mismo tiempo, hacer al estudiante. Sería interesante saber por qué este tipo de cuestiones se plantean de una forma maniquea, qué se gana partiendo en dos la etimología de la palabra *universitas*, qué se saca elevando una cosa por encima de la otra. Lo que sí se intuye más o menos es qué se pierde con ese despedazamiento y con la concentración de esfuerzos en una de sus partes. La formación universitaria actual, o esa sensación tenemos, se focaliza en hacer algo con el estudiante, tal y como proponía la sofística griega con Protágoras a la cabeza; y se libera de hacer algo al estudiante, tal y como planteaban Platón, Rousseau y Nietzsche, entre otros. Acaso por eso ponemos más leña en este último fuego. No sería nada bueno que quedasen solo las cenizas de una maravillosa historia humanizadora o, si se prefiere, las ruinas de una extraordinaria plantilla de empleados de lo universitario que han sido juez y parte de nuestro devenir. [2] Por supuesto que de nuestras universidades también ha salido gente –anónima y conocida– que ha causado barbaridades, pero tales personajes no forman parte de esa plantilla, simplemente se colaron en la universidad y, por lo que fuere, no se los detectó a tiempo.

Bien, pensamos que nos encontramos en esa situación en la que lo adecuado es recuperar la completa empleabilidad, colocar donde merece eso que venimos llamando «empleo de universitario». Habrá quien piense que solo está en manos de la propia universidad y del profesorado que la representa, o quien diga que todo se encuentra en el tejado que alberga lo que se enseña en la universidad. Sí, hay cierta responsabilidad en ellos, pero no toda; también la hay en el terreno del estudiante. La cuestión es saber por qué no se acostumbra a comunicar tal cosa a los interesados, qué razones hay para no decirles que la formación universitaria no es solo lo que ellos suelen pensar o lo que se han habituado a solicitar. En fin, iría

bien saber qué causa tanto recelo en anunciar a los estudiantes qué se espera de ellos en cuanto aprendices del oficio de universitario. Desde luego, eso no se resuelve mostrándoles el campus universitario de turno, presentando los servicios a los que un estudiante puede acudir si salta alguna alarma o repartiendo panfletos que expliquen la historia de la institución en la que se han matriculado.

Que nadie espere una lista de deberes o un catálogo de tareas que cumplir ni nada parecido. Emplearse en lo universitario tiene poco que ver con esas cosas. ¿De qué se trata entonces?, ¿de no tener precisamente obligaciones? Algo así, sí. La única y principal responsabilidad que tiene el joven que se presenta en la universidad es dejarse llevar por ella, ponerse en sus manos, confiar en que todo lo que allí pueda pasar es para bien. Bueno, pensándolo mejor, sí hay otra responsabilidad: la de pedir una hoja de reclamaciones cuando lo que allí sucede no es para bien de nadie. ¿Y cómo se puede dar cuenta de que algo así acontece? Digamos que activando el famoso sentido común en su versión universitaria, eso no suele fallar. El estudiante que tiene en mente lo que debería y podría pasar para hablar de una formación universitaria completa, aunque sea una imagen borrosa y desvirtuada, advierte más pronto que tarde cuándo lo que lo envuelve no es verdaderamente universidad, cuándo lo que se le pone por delante dista mucho de ser íntegro y completo, o cuándo –lisa y llanamente– se le está estafando. El problema reside en el estudiante que hace uso de la universidad en el sentido más utilitarista del término, el que pasa por tal institución sin querer ser realmente un alma universitaria, ese estudiante se contenta con cualquier cosa que no complique demasiado su vida, que no huela a complejidad. Y no menos importante, ese estudiante no pone a la formación universitaria entre la espada y la pared cuando no se están haciendo bien las cosas, es decir, no la optimiza ni la mejora.

Volviendo al hilo de la cuestión, dejarse llevar por la universidad exige ser paciente. Al estudiante universitario también se le puede pedir tal cosa.

«¡Pues ya me dirá usted por qué! ¡Las cosas de hoy van deprisa, necesitamos universitarios inquietos!», pensarán algunos. Recuérdese que no estamos hablando de obtener un título, sino de hacerse con una forma de ser, con ese «empleo de universitario». Entiéndase pues que la formación universitaria no es cuestión de un día, de meses o de unos pocos años. Las actitudes y aptitudes de ese fantástico empleo se cuecen a fuego lento, fermentan poco a poco. Además, precisamente por eso, porque vivimos en tiempos de prisas y acelerones, necesitamos personas tranquilas y sosegadas, de la misma forma que en tiempos líquidos [3] precisamos gentes sólidas, o en épocas efímeras requerimos individuos firmes y estables. [4]

Ciertamente, esa paciencia que reclamamos no es fácil de cultivar, no digamos en generaciones de jóvenes que ya no solo van en moto, sino que también van como una moto. Quizá sea porque se encuentran en un momento histórico en el que todo aparece con un clic de ratón, en el que todo lo que uno dice y hace puede llegar hasta la otra punta del mundo al instante, en el que el cultivo de cuestiones como la amistad consiste en enviar solicitudes virtuales de manera automática. Y por supuesto, quizá sea también por el ritmo que usualmente imprimen nuestras universidades de hoy. Cuesta encontrar un aire de serenidad y de temple en planes de estudios en los que las asignaturas duran un abrir y cerrar de ojos; en aulas por las que pasa un auténtico desfile de profesores y en las que no hay tiempo para conversar profundamente de casi nada; en despachos de profesores donde todo lo que hay que hacer es para mañana a primera hora; en campus universitarios donde la dinámica consiste en correr de aquí para allá, y apartarse a tiempo por si viene alguien que va todavía más rápido; en bibliotecas donde la lectura solitaria, optativa, pausada y silenciosa ha desaparecido casi por completo. Sin embargo, algo habrá que hacer para que la formación universitaria suceda a un ritmo menos acelerado, para que ese oficio de universitario se aprenda en las mejores condiciones.

Vale la pena acabar este capítulo mencionando de nuevo a Pedro Salinas. En una maravillosa carta que envía a su mujer, la alicantina Margarita Bonmatí, le explica su visita a la universidad de North Carolina, y de alguna manera, también aprovecha para decir algo sobre su idea de universidad:

«Estos buenos señores se imaginan que soy el profesor, y nada más. Y yo que debo serlo [...] Quizá, Marg, acaso me equivoco, pero eso no importa. Lo que hace hermoso al ser humano no es lo que es: en eso es hermoso el animal, siendo solo lo que es. Pero para mí lo hermoso del hombre es su querer ser, su querer. Llámalo ambición, sueño, creación, ideal, de cualquier modo, pero todo es un querer ser, diferencia con el bruto. De manera, Marg, que acaso yo no sea nada, pero por lo menos tengo un anhelo de ser, y él me decide, y me mata: ser mejor de lo que soy, hacer más de lo que hago, llegar más allá de donde he llegado, crear algo que no he creado aún. Y por eso, alma, no me sentía entre los míos. Tú me entiendes ¿verdad? No es orgullo. Es diferencia. Y diferencia que cuesta muy cara, porque el ser diferente, el querer ser, es más difícil y arriesgado que el ser, como todo». [5]

El estudiante universitario de hoy no debería contentarse con cualquier cosa, sino plantarse ante la universidad con esa pretensión de querer ser mejor de lo que ya es. Eso provocaría que la universidad se cuidara mucho de bajar el listón y perder la altura de ese reto que no tiene parangón; y en consecuencia, se le ocurrirían mil y una ideas prácticas y creativas para cumplir con ese lógico y sensato anhelo estudiantil. Esa ambición de crecer y mejorar, en el sentido más profundo de ambos términos, produce inesperados resultados. Aunque seguro que hay más, a nosotros se nos ocurren tres, los que se presentan justamente en los siguientes tres capítulos.

16
La grandeza de no aportar nada de interés

Hay personas geniales, que rompen esquemas y se salen de la norma. No se trata solo de individuos inteligentísimos; la imbecilidad también puede ser algo extraordinario, aunque, por supuesto, nada recomendable. Decía el novelista francés Alexandre Dumas padre: «Prefiero a los malvados que a los imbéciles. Aquellos, al menos, dejan algún respiro». Muchos años después, el historiador económico italiano Carlo Maria Cipolla nos demostró casi científicamente y con mucha gracia la sospecha de Dumas y, sobre todo, nos hizo ver cuánta genialidad hay en esos tipos que siguen a rajatabla las leyes de la estupidez humana.[1] El señor Emilio Miró, en paz descanse, no perteneció a este último grupo. Parece uno de esos tipos extraordinarios en los que vale la pena fijarse. Su última genialidad es como una lección para la formación universitaria contemporánea.

No se trata de un artefacto, de una aplicación para el teléfono móvil ni de un libro de referencia mundial, sino del texto que él mismo escribió antes de fallecer a los setenta y siete años de edad. El señor Emilio se lo pasó a sus primos para que lo incluyeran en su esquela, y esta apareció en el periódico *La Vanguardia* el 8 de febrero de 2018: «Hijo de Pilar y Emilio. Ha dejado el mundo sin haber aportado nada de interés. Creyente en un Dios que espero que exista. Sus primos y demás familia lo comunicarán a sus amigos y conocidos, y les ruegan un recuerdo en sus oraciones. La ceremonia tendrá lugar mañana, día 9 de febrero de 2018, a las 15.30 horas. Tanatorio Sancho de Ávila».

La segunda parte de la esquela, la más informativa, es más o menos común. La primera parte es genial. Un famoso periodista radiofónico se acercó al tanatorio para obtener algo de información adicional sobre esa esquela que estaba extendiéndose como la fiebre por las redes sociales. Sus primos lo describieron como una persona con una cultura muy elevada y también muy modesto, hizo muchas cosas, pero la esquela cuadra con su forma de ser. Ese mismo periodista entrevistaba días después a un conocido profesor de Filosofía que manifestó su desacuerdo con la genialidad del señor Emilio. Vivir siempre es modificar el mundo. Todos transformamos el mundo. Eso es tan cierto como evidente, pero intuimos que el señor Miró no iba por allí. Quizá ese profesor de las cosas del pensar no cayó en una trampa que estaba muy bien pensada. El inteligentísimo don Emilio Miró no decía que no hubiera modificado nada, lo que afirmaba más bien es que no había aportado nada de interés, de altura, de calado, de provecho, o como se quiera decir.

La esquela del señor Emilio y por lo visto su *modus vivendi* representan una de las arterias principales de ese «empleo de universitario» del que hablábamos en el apartado anterior. Aquel texto de despedida y la supuesta vida de quien lo escribió simbolizan uno de los principales logros que pueda alcanzar la formación universitaria, una de sus más deslumbrantes competencias, se diría hoy. Es necesario detenerse en este suceso para que podamos explicar qué es lo que tanto nos llama la atención y, sobre todo, para alejarnos de erróneas interpretaciones. Un mensaje tan claro da para mucho, incluso para no entender nada de lo que intenta decir. Nos centraremos primero en la misiva del señor Emilio Miró, y luego la complementaremos con las declaraciones de sus primos acerca de la vida que al parecer llevó.

«Ha dejado el mundo sin haber aportado nada de interés.» Una sentencia así llama la atención por sí sola, pero mucho más en el ambiente en el que actualmente nos encontramos. Desde hace años se viene oyendo una

potente voz cuyos orígenes, como sugieren algunos intelectuales, quizá se encuentran en el famoso proyecto ilustrado.[2] Ese grito ha entrado por la puerta grande en el ámbito educativo, en general, y en el universitario, en particular. Sin el ánimo de ser exhaustivos: uno está aquí, como decía aquel profesor de Filosofía que comentaba la genialidad de don Emilio, para modificar en algo el mundo. Estamos llamados a cambiar las cosas, cuantas más mejor, a través de nuestras capacidades físicas, conceptuales, racionales, emocionales, políticas, morales y estéticas, por decirlo en lenguaje aristotélico. En buena medida, la educación consiste precisamente en eso, en activar e impulsar hasta su máxima expresión el desarrollo de tales capacidades. En fin, uno no está aquí para pasar el rato ni para rascarse la barriga, sino para aportar, reformar, enmendar y misiones parecidas.

Estos son sin duda los mejores objetivos que una persona puede perseguir, también algunas de las más relevantes características de las que una comunidad pueda presumir. No es atrevido decir que una sociedad formada por personas que no modifican nada o casi nada tiene los días contados, o peor, vive a remolque de otras que sí se transforman. Y no se caería en un error si se pensara que dicha sociedad no tiene educación propiamente dicha, sino más bien *antieducación,* si es que se puede decir así. Volviendo a lo que estábamos diciendo, la idea de que estamos aquí para cambiar las cosas ha sido transmitida con éxito y gran parte de nuestros jóvenes la han asumido de buena gana y con una buena dosis de responsabilidad. No estamos de acuerdo con aquellos que tildan a nuestra juventud de apática y falta de ideas revolucionarias. Ya sabemos que hay muchachos que no quieren ni estudiar ni trabajar, que existen zagales conocidos como *ninis.* En el ámbito anglosajón, y desde comienzos de este siglo XXI, se los llama NEET *(not in employment, education or training).* Sin embargo, no son todos ni la mayoría. Nuestras calles están llenas de jóvenes que quieren hacer algo, modificar el mundo, aportar lo que sea. Unos quieren inventar cosas nuevas; otros, frenar tanta injusticia; los de

allá, convertirse en personajes de referencia en distintos ámbitos; y los de más allá, renovar el mundo de arriba abajo.

Ahora bien, ese querer contribuir con algo necesita por lo menos tres matizaciones que nos ahorren caer en errores de bulto que, todo sea dicho, ya son familiares. La primera de ellas podría resumirse en la absoluta convicción de que cualquier persona puede aportar algo de interés en cualquier ámbito. Es importantísimo no olvidar algo; el señor Emilio Miró no decía que hubiera aportado nada, afirmaba que no había aportado nada de interés, nada que tuviera importancia, nada trascendente. Aquel profesor de Filosofía que comentaba la sorprendente esquela acaso no se detuvo en este pequeño pero crucial detalle. Todo el mundo modifica alguna cosa, claro que sí, pero no todo el mundo realiza modificaciones de interés, incluso hay personas que se muestran expertas en modificar las cosas para mal o, para que nos entendamos todos, en «montar pollos».

Conforme pasan los años aumenta el número de jóvenes que han sentido una suerte de llamada que los insta a convertirse en un foco de atención, algunos incluso dan la sensación de haber oído algo más, un mensaje que les insiste en que han sido elegidos para pasar a los anales de la historia. Desde luego, no se trata de apariciones o alucinaciones, sino de lo que desprende el clima en el que actualmente vivimos. Basta con encender el televisor para coger fuerza y sentir que, efectivamente, si uno se lo propone puede cambiar el mundo de la música, de la cocina, del baile, del macramé o de lo que se le ocurra al productor televisivo de turno. El empoderamiento está por las nubes. Y sin embargo, bien sabemos que eso no es cierto. Ofrecer oportunidades soluciona muchas cosas, pero no suele garantizar la presencia de talento. Disfrutamos de Wolfgang Amadeus Mozart porque ese genio nació y se crio en un ambiente musical, y quién sabe si no hemos perdido a alguno que otro por el camino, otra criatura que no tuvo la misma suerte. Ahora bien, de ahí a pensar que son muchos los que podrían alcanzar tal altura de genialidad si les hubieran dado una oportunidad similar hay un

trecho descomunal. Mozart hay uno. Quizá sea duro, pero es así y, bien pensado, es maravilloso que sea así. Más tarde diremos algo sobre el porqué de tal afirmación.

Los estudiantes universitarios no se quedan al margen de lo dicho, entre ellos también hay quien, con total seguridad, piensa que podrá aportar algo de interés o, si se prefiere, hay quien está en las antípodas del señor Miró. Poco importa si lo que hay delante es un reconocido autor, una ancestral idea, una valiosa teoría, un libro de referencia, una controvertida situación social o, simple y llanamente, una profesora explicando la lección. Cada vez más, hay personas que consideran que tienen mucho que decir, y que valoran sus aportaciones como especialmente interesantes. Puede haber casos excepcionales, estudiantes que dejan a la audiencia con la boca abierta cuando hablan, auténticas lumbreras a la hora de razonar, pero esos casos son los menos usuales, por lo menos durante los primeros años de vida universitaria. En este caso, como en muchos otros, es importante saber dónde se encuentra uno, identificar qué montaña se puede subir y cuáles hay que dejar para más adelante, para cuando se esté más preparado. No se está hablando de determinismo, de darwinismo ni de nada similar, sino de no empezar a construir la casa universitaria por el tejado, de levantar una construcción en la que luego uno se encuentre seguro ante las inclemencias.

La segunda matización que queríamos hacer se puede resumir así: considerar que uno puede aportar algo de interés gratuitamente, esto es, sin estar interesado en nada. Es este un chistoso comportamiento típico de nuestros días. Como de todo hay en la viña del Señor, no se niega que efectivamente algo así pudiera pasar, es decir, que alguien se presentase con una idea, un artilugio o algo que sea interesante para todos sin haber dedicado demasiado tiempo y esfuerzo. Y sin embargo, sabemos que no es lo habitual, la historia de las grandes ideas y de las producciones científicas y culturales nos tiene acostumbrados a otras dinámicas. Las cosas consideradas de interés porque aportan algún provecho, utilidad o ganancia,

pero no fundamentadas en algo sustancioso y firme, son flor de un día, duran lo que duran, tienen los días contados. Las cosas verdaderamente interesantes, las que calan y perduran, no se gestan de un día para otro, sino tras muchas horas de trabajo.

La actitud de pretender aportar algo de interés sin haberse arremangado, sin ni tan siquiera sacarse las manos de los bolsillos, también puede localizarse en nuestros campus. Se podría estar incubando una curiosa tendencia universitaria: la de lanzarse al vacío a la hora de decir y hacer, la de actuar por cuenta y riesgo de cada uno y sin nada a lo que agarrarse. En la actualidad ya hay brotes de lo que aquí se está diciendo: no es extraño toparse con estudiantes que sentencian y pontifican con argumentos de barro; darse de bruces con comportamientos que no son propios de buscadores de conocimientos, sino de alguien que ha oído campanas y poca cosa más. Por supuesto, profesores que hacen cosas parecidas también los hay.

La tercera y última matización que queremos realizar es quizá la más interesante, acaso la que da sentido a las dos anteriores y, por lo menos desde nuestro punto de vista, es algo en lo que evitó caer el señor Emilio Miró durante, a buen seguro, su apasionante vida. Esta matización se puede desdoblar y dice así: por un lado, para aportar cosas de interés, uno debe admitir antes que hay contribuciones previas que son enormemente interesantes, producciones que se han situado a una altura que difícilmente podremos alcanzar; y, por otro lado, es recomendable contemplar esas cosas tan fascinantes y elevadas con alegría y admiración. Dicho de otra manera, se trata de asumir que Mozart tiene cosas que decir, en este caso musicalmente hablando, y de apreciarlo como un maravilloso bien de todos y para todos. El Genio de Salzburgo no está para que nos arrodillemos ante su vida y obra, sino para que hablemos con él, para entablar una conversación con su obra que nos permita conocerlo y nos ayude a conocernos.

Volvamos un momento a la interesante declaración que hicieron los primos del señor Emilio Miró. Era una persona, decían aquellos apenados familiares, «con una cultura muy elevada y también muy modesto; hizo muchas cosas, pero la esquela cuadra con su forma de ser». Ciertamente, ambas cosas suelen ir de la mano. Al hombre culto no le queda otra que ser modesto. Estamos rodeados de ejemplos de cultísimos modestos o modestos cultísimos, como se prefiera. La persona culta embriagada de fanfarronería no entra en nuestro esquema, y acaso no sea tan erudita como piensa; de momento, demuestra no haber leído nada sobre humildad y cortesía.

Al estudiante universitario que aspira a aportar cosas interesantes se le puede imaginar como alguien que desea vivir en esa admirable combinación de erudición y sencillez. Si todo va como tiene que ir, es saludable que el estudiante se ponga en manos de la formación universitaria, que experimente lo bueno que resulta aprender lo mejor que se ha dicho y hecho, y la seguridad que da cobijarse bajo ese techo de cultura y de ciencia. Aprender a decir que uno no hace cosas interesantes no significa, para nada, aprender a decir que no se hace nada. Quizá este sea uno de los secretos mejor guardados de la comunidad de buscadores de conocimientos, a saber: no obsesionarse con hacer cosas interesantes y dedicarse a hacer cosas por el simple hecho de hacerlas de la mejor manera posible. Nos atrevemos a decir que eso es tremendamente provechoso, pero no es lo más cómodo, aplaudido y placentero. Y todo ello nos conduce a otra dimensión de ese dejarse llevar por la formación universitaria, a algo que podría estar relacionado con arriesgarse, exponerse, atreverse y decidirse a buscar sensaciones. A ello vamos a dedicar el siguiente capítulo.

17
Buscadores de hábitos universitarios

A finales del siglo XX se identifica un rasgo de personalidad ciertamente interesante gracias a las investigaciones de Marvin Zuckerman, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Delaware.[1] Desde entonces sabemos que hay personas a las que podemos llamar «buscadoras de sensaciones» o por lo menos así es como se las conoce en el ámbito científico. Aunque haya momentos en que pudieran ser confundidos con imprudentes, temerarios o lerdos de campeonato, los buscadores de sensaciones no son tales, funcionan de una manera diferente. Un buscador de sensaciones siente la necesidad de experimentar riesgos físicos y sociales. Digamos que el peligro no es un problema para él, todo lo contrario, es lo que le mueve.

Ese impulso de ponerse en peligro no es fruto de un buen *coaching*, efecto de una inspiración divina o secuela de un topetazo en la frente. Tiene que ver más bien con una cuestión de base biológica, con los niveles de monoaminooxidasa (MAO), y más concretamente con la MAO tipo B. *Grosso modo*, y para no meternos en camisas de once varas, las personas con un alto índice de búsqueda de sensaciones de riesgo presentan bajos niveles de MAO, tienen mayor capacidad de atención selectiva, responden rápida y eficazmente a estímulos complejos, y, como es de imaginar, muestran bajos niveles de ansiedad en situaciones de estrés. Sí, esos momentos que aterran al resto de los mortales son vistos por los buscadores de sensaciones como apetitosos desafíos o retos seductores.

Los buscadores de sensaciones se orientan hacia profesiones poco rutinarias, suelen practicar deportes extremos e inciden en conductas de riesgo. Suelen ser individuos optimistas, no creen que las consecuencias negativas de las acciones que llevan a cabo puedan aparecer fácilmente y, de rebote, tienen una elevada estima de sí mismos en lo que respecta a salir airosos de situaciones complicadas. En fin, habrá que ir con cuidado a la hora de catalogar a las personas. A lo mejor fulano no está como un cencerro por disfrutar saltando desde tanta altura, tal y como solíamos pensar, acaso sea un buscador de sensaciones. Quizá mengano no se juega el pellejo cada día solo para mejorar su posición de vida, a lo mejor es otro de esos tipos con bajos niveles de MAO tipo B.

Aunque alguno habrá, porque de todo hay en todas partes, no se puede afirmar que los estudiantes universitarios sean buscadores de sensaciones desde un punto de vista biológico, pero desde otros puntos de vista guardan un parecido razonable. La búsqueda de conocimientos puede ser considerada bien como una actividad de riesgo, bien como una de esas situaciones propias de perseguidores de sensaciones. Esta suposición, no obstante, necesita ser matizada, y a ello nos vamos a dedicar de ahora en adelante.

Lo primero que vale la pena decir: se puede pensar que estamos insinuando que la universidad debería ser un lugar idílico para individuos osados y valientes, para tipos que, por decirlo de algún modo, no tengan problemas en hacer *puenting* o barranquismo. Nada de eso. En la universidad también deben encontrarse encantadas aquellas personas que utilizan los puentes para cruzar de una orilla a la otra o que contemplan los barrancos desde miradores preparados y seguros. La formación universitaria debe ser para todos, para gentes con bajos, altos y medios niveles de MAO tipo B.

También se puede pensar lo siguiente: que estamos diciendo algo así como que la formación universitaria responde a una aventura constante y

sistemática, y que para cumplir con tal cosa, lo más recomendable es encadenar primicias e invenciones, eslabonar un reto con otro. Algo así se viene defendiendo durante los últimos años cuando se habla de una formación que rompa esquemas, que motive, anime e incite a participar en ella. En todo eso hay mucha verdad. Sí, la formación universitaria tiene mucho que ver con aquello que tanto gusta a los buscadores de sensaciones, con la emoción y la ausencia de rutina, con todo aquello que se sale de la norma. La formación universitaria tiene un importante reto que conseguir: unos querrán decir un conjunto de capacidades al más puro estilo de la eminente filósofa Martha C. Nussbaum; [2] otros, los paladines del discurso mayoritario de hoy, afirmarán que se trata de diferentes competencias. Con el permiso de unos y de otros, nosotros preferimos catalogarlo como una condición de humanidad. Nos estamos refiriendo a eso que hace que un estudiante esté dispuesto a que le sucedan cosas que ni espera ni controla. [3] La formación universitaria tiene mucho que ver con la incertidumbre, y por eso es lógico defender que el alumnado viva situaciones en las que tenga que probar, ensayar, sondear, en definitiva, experimentar. De alguna manera, eso significa situarse ante cuestiones arriesgadas, acceder a lugares donde hay un cierto peligro esperando.

Todo este planteamiento nos parece incuestionable, creemos firmemente que la dimensión patética –en el sentido de «profundamente conmovedora»– forma parte de la formación universitaria, y nos alegra enormemente que tal consideración no haya desaparecido del actual y mayoritario discurso, es decir, que usualmente aparezca entre los fines que tal formación debe lograr hoy. Ahora bien, y por lo menos desde nuestro punto de vista, la manera de encararla o llevarla a la acción no parece ser la más adecuada. Esos errores de cálculo atentan contra dicha dimensión, pero lo más preocupante de todo es que fortalecen la formación universitaria *light*. ¿Cómo puede ser? La formación universitaria actual parece haber confundido la incertidumbre con el movimiento, las sensaciones de riesgo

con la percepción de no estar quieto. Y no debería revolverse lo uno con lo otro. Levantar al estudiante del pupitre, hacerle ir de aquí para allá, situarlo en diversos escenarios, presenciales y virtuales, dentro y fuera del campus, puede estar muy bien, pero no conlleva que experimente incertidumbre. Una cosa no conduce automática e irremediablemente a la otra.

Algo nos dice que un buen número de las metodologías pedagógicas universitarias actuales, que parecen ser una apología de la incertidumbre y que no dan un minuto de descanso, están asentadas en la defensa de la seguridad y protección del estudiante. Dicho de otra manera, están pensadas y organizadas para que no haya pérdida posible, atestadas de señales y carteles para que todo el mundo llegue al lugar indicado. ¡Ay del profesor que no responde exactamente a lo que se le pregunta, que no indica cuántas páginas hay que rellenar, en qué letra y con qué espaciado, o que no dice cuál es la idea principal de ese artículo que hay que leer! ¡Ay de la profesora que deja un cabo suelto! Por supuesto, nadie debería pensar que estamos defendiendo una formación universitaria de caída libre o de descarga total de adrenalina. No comulgamos con esas clases en las que se pone todo patas arriba, ni con esos profesores que entran en los asuntos como un elefante en una cacharrería. Cuidado con los encantadores de serpientes, con profesores obsesionados con su ombligo y profesoras encantadas de haberse conocido.

La formación universitaria que, como venimos diciendo, educa a buscadores de sensaciones es aquella que centra la mirada en cuestiones arriesgadas, que habitúa al estudiante a mantenerse a flote en las actuales circunstancias. Si el estudiante ve que va pasando el tiempo, y no se ha visto envuelto en nada de eso porque todo ha sido demasiado previsible e inocuo, debería presentar una reclamación a quien corresponda. Habrá que poner algunos ejemplos para clarificar lo que aquí se está diciendo. El estudiante, el profesor y aquella persona que quizá ahora tiene usted al lado saben perfectamente que para conseguir información hoy lo usual es

preguntárselo al «señor Google» o a alguno de sus semejantes. Dicho de otra manera, empieza a ser considerado como un bicho raro aquel que para saber algo decide perderse una tarde en una biblioteca. Ciertamente, preguntarle cosas al sabelotodo de Google es más normal, porque es más cómodo y menos aburrido que buscar entre estantes, no hace falta decir que es infinitamente más rápido. Y sin embargo, quien más, quien menos, sabe que las sensaciones de mayor calado, las más espectaculares, aparecen cuando se busca entre estanterías repletas de libros. Dicho de otra forma, un estudiante habituado a la biblioteca es más atrevido y arriesgado que el que está acostumbrado a la pantalla del artilugio de turno. ¿Declaramos entonces herramienta *non grata* a Google y a todo lo que se le parezca? ¡No, para nada! Bastaría con calibrar el uso de esa maravilla de la ciencia, no vaya a ser que en vez de buscadores de sensaciones formemos perseguidores del confort.

Otras espectaculares y arriesgadas sensaciones son las que uno puede sentir cuando se deja en manos de los modos y de las maneras típicas de esas comunidades de buscadores de conocimientos. Ya sabemos que aquí también hay cosas normales y que no incomodan demasiado, modos de funcionar que se resumen en aquello de que cada uno haga lo que le convenga, siempre que no se moleste al vecino. Lo atrevido en cambio parece ser algo diferente: actuar de maneras concretas, porque se asume que hacer lo que a uno le venga en gana es sinónimo de acabar irritando a más de uno. Así las cosas, debemos arriesgarnos a llegar puntualmente a las citas programadas, a olvidarnos del teléfono en las horas de clase, a mantener el mobiliario universitario, a saludar y despedirnos, y a tantas otras cosas más. El estudiante debería reclamar este tipo de sensaciones, entre otras, porque le serán tremendamente útiles en un futuro no demasiado lejano, les podrá sacar un rendimiento espectacular vaya donde vaya y se encuentre con quien se encuentre. Y nos gustaría añadir algo más:

el estudiante debería alejarse de aquel profesor que lo pone todo demasiado fácil, que no se compromete con lo que sus estudiantes podrían llegar a ser.

Un último ejemplo. Una bonita sensación de riesgo típicamente universitaria es la de hablar y expresarse de una determinada forma. Imaginemos a Ramiro y Paula, dos estudiantes universitarios. Ambos se comunican con los demás a su manera, según su estilo, con su acento. Ramiro hablará como Ramiro y Paula se expresará como Paula. Y si nuestros dos estudiantes son eso, estudiantes universitarios, ¿no se les debería identificar también porque hablan y se expresan como tales? Cómo dice las cosas un representante de una comunidad de buscadores de conocimiento requeriría un minucioso análisis que ahora no podemos hacer. Sin embargo, sí podemos avanzar algunos rasgos que son fáciles de sospechar. Por ejemplo, el hablar universitario tiene que ver con la rigurosidad del que admira lo que dice, el respeto del que valora a las personas, la prudencia del que quiere ver toda la película antes de opinar, la riqueza léxica del que sabe que la realidad no se apalabra de cualquier manera o el sentido del humor del que relativiza las cosas. Si Paula y Ramiro, tras cierta experiencia universitaria, consideran que siguen hablando de las cosas del mundo tal y como lo hacían antes de entrar en la universidad, deberían preocuparse, porque entonces ha pasado algo extraño. Por supuesto, adquiere el nivel de inaudito si eso mismo le sucede a todo un profesor.

Sin duda, hay muchas más situaciones que se podrían mencionar, y que habitúan al estudiante a vivir como un buscador de sensaciones universitarias, es decir, que lo acostumbran a no vivir plácidamente. Bien pensado, no necesitamos estudiantes que se contenten con una universidad hecha a su medida, requerimos más bien estudiantes con bajos niveles de MAO tipo B, auténticos buscadores de sensaciones. Esto es: jóvenes que soliciten una universidad de riesgo e incertidumbre, que pidan vivir y experimentar aquellos hábitos que conforman una auténtica vida

universitaria. Algo nos dice que solo así se pueden ver las cosas de una manera diferente. ¡Y eso no es cualquier cosa! Un nuevo mirar es quizá uno de los mejores aprendizajes que se pueden adquirir en la universidad. A ese tema es al que vamos a dedicar en el siguiente y último capítulo de esta cuarta parte.

18
Legolas, ¿qué ven tus ojos de elfo?

Legolas es quizá el elfo más popular y querido del mundo. A esta criatura de larga vida y con poderes mágicos que forma parte de la mitología nórdica y germánica nos la presentó el filósofo y escritor británico John Ronald Reuel Tolkien a través de su famosísima novela de tres volúmenes: *El señor de los anillos*. Nuestro elfo sinda, hijo de Thranduil, rey de los elfos silvanos del Bosque Negro, ha sido interpretado por el actor británico Orlando Bloom en la trilogía cinematográfica dirigida por Peter Jackson. También repite el papel en la segunda y tercera películas de la trilogía *El hobbit*. [1]

Por si alguien todavía no lo sabe, la historia que vive nuestro elfo junto a otros hombres y razas antropomorfas se desarrolla en la tercera edad de la Tierra Media. Todo gira en torno al largo viaje que el hobbit Frodo Bolsón y sus valientes compañeros de viaje, Legolas incluido, emprenden para destruir el Anillo Único, la fuente de poder de su creador, el malvado señor oscuro Sauron. En *Las dos torres*, segundo tomo de la apasionante novela, el malicioso Gollum guía a Frodo y a su escudero inseparable Sam hacia el tenebroso país de Mordor, lugar donde el anillo debe ser destruido. Mientras tanto, el intrépido Aragorn, el avispado Legolas y el simpático enano Gimli defienden el reino de Rohan del peligroso y desagradable ejército de Sauron. En una parte del libro y en una escena de la película –por cierto, muy bien representada–, esos tres valientes amigos de Frodo Bolsón van persiguiendo a los feísimos orcos, que se llevan secuestrados a los pequeños hobbits. Se detienen un momento en medio de un árido y montañoso

paisaje, y el bueno de Aragorn dice: «Rohan, lugar de caballeros jinetes, algo muy extraño hay en esto, algo malvado espolea a estas criaturas y juega en nuestra contra. –Y pregunta gritando a su amigo, que se había subido a un pico cercano–: Legolas, ¿qué ven tus ojos de elfo?».

Como no podría ser de otra manera, esa pregunta ha despertado la creatividad de un buen número de personas. Las redes sociales se han llenado de parodias, y ponen en boca de personajes públicos e internacionalmente conocidos las palabras de Aragorn. Algunas tienen mucha gracia y otras son auténticas chorradas. Por mucho sentido del humor que gastara, no pensamos que J. R. R. Tolkien, quien fuera profesor de Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Oxford, inventase ese tipo de diálogos para arrancarnos una sonrisa. En esa conversación, como en tantas otras que aparecen en la novela de la que venimos hablando, hay que centrar la atención y pensar detenidamente. De entre todas las lecturas que se pueden hacer, hay una que podría incumbir a la formación universitaria y que incluye dos interesantes cuestiones o, mejor dicho, niveles.

La primera: para la formación universitaria tiene mucho interés lo que pueda ver Legolas como ese individuo único y particular que es, pero tiene más relevancia si cabe lo que pueda ver Legolas en cuanto elfo. Parece que el astuto Aragorn estuviera pensando en la universidad cuando formuló la pregunta.

Imaginemos que Miguel está estudiando Derecho y Cristina cursando Biología. La pregunta en este caso sería algo así como «Miguel, ¿qué ven tus ojos de abogado?», o «Cristina, ¿qué ven tus ojos de bióloga?». Aragorn nos recuerda que Miguel, Cristina y cualquier estudiante que se precie han decidido formar parte de una comunidad integrada por personas entendidas y competentes en un ámbito de conocimiento concreto. Ni Miguel ni Cristina ni ningún estudiante en el que podamos pensar van por libre en este

sentido. De momento, que se sepa, uno no puede matricularse en la Facultad de Nada o en la Facultad de Cualquier Cosa.

Es fundamental que la universidad atienda a Miguel, a Cristina y a cualquier estudiante como se merecen, reparando en sus circunstancias personales, como personas únicas e irrepetibles. También es importante proveerlos de todos los contenidos que valga la pena aprender, así como garantizar que adquieren aquellas competencias que les serán de utilidad para el ejercicio de esas profesiones en las que se están formando. Por supuesto, es imprescindible algo de práctica, la suficiente experiencia como para no aterrizar en el mundo profesional como quien llega de Marte. ¡Ah! Y no está de más si alguno de esos contenidos y alguna de esas competencias tiene algo que ver con el ejercicio de una ciudadanía responsable. Con eso, más todos los ornamentos que se quieran añadir, se puede llegar a pensar que Miguel puede ejercer como abogado y Cristina trabajar como bióloga, pero nos llevaremos un chasco si consideramos que ya tenemos el *pack* completo.

A Legolas no se le pide que mire como Legolas, sino como un elfo; quiera o no, eso es lo que es: un elfo. A Miguel, a Cristina y a cualquiera que pase por la universidad no solo se le debería demandar que mire como un individuo con nombre y apellidos que ha adquirido ciertos conocimientos de un área en concreto, también se le debería solicitar que mire como un miembro de esa área. Sin duda, no es lo mismo lo uno que lo otro, y eso es algo que queríamos comentar. Vale la pena recordar a Genevieve Habert, aquella corredora de bolsa con la que empezamos este manuscrito. Aquella persona, aficionadísima al arte, se dio cuenta de que uno de los lienzos de Matisse, *El barco*, había sido colgado boca abajo. No sabemos si Genevieve Habert, además de dedicarse a la bolsa, era graduada en Bellas Artes o algo semejante, no disponemos de esa información. Lo que sí sabemos es que no estaba dispuesta a que le dieran gato por liebre, y eso es muy típico de alguien que está facultado en el área artística. ¿Y es

que acaso se puede esperar algo diferente de un titulado universitario? ¿No es lógico pensar que ha de ser alguien que piense, sienta y viva como un auténtico representante del colectivo al que pertenece? Es poco gratificante toparse con titulados universitarios que ofrecen dudas sobre si realmente pasaron por una facultad o por otro lugar; es poco recomendable vérselas con profesionales que no tienen nada que ver con el gremio al que pertenecen, y sobre todo, al que supuestamente representan.

Parece importante que el estudiante universitario considere lo que aquí se está diciendo, a saber: que la universidad está para ofrecerle la visión de ese gremio en el que se está formando. Sí, ir a la universidad es como acudir a una óptica que tiene lentes corporativas que permiten ver las cosas de otra manera. No nos referimos a ver «más» de derecho, biología, arquitectura o matemáticas, nos referimos a saber mirar las cosas como un abogado, una bióloga, un arquitecto o una matemática, respectivamente. El estudiante que finalice una carrera universitaria sin adquirir esa mirada, o incluso salga con más dioptrías que con las que entró, debería preguntarse si allí ha pasado realmente algo, por mucha ciencia y técnica que se lleve consigo. Si la respuesta es más o menos desmoralizadora, puede ser debido al quehacer de la propia universidad, por supuesto, pero no descartemos que también pueda deberse a que el estudiante no se ha puesto en manos de esa facultad que intenta formarlo. ¿O no podría pasar que las cosas no hayan funcionado porque uno no ha movido un dedo para que funcionasen de otra manera? El emblemático profesor e influyente pensador de la filosofía de la universidad Romano Guardini insistía en esa responsabilidad del estudiante hacia la universidad. [2]

Y, para ver las cosas como miembro de una particular agrupación, quizá no sea suficiente superar el repertorio de asignaturas que conforman un plan de estudios, acaso lo más apropiado sea vivir según vive ese gremio. Y eso es algo que puede empezar a suceder en el propio campus, no hace falta esperar a que sea más tarde. Los estudiantes de Farmacia, por ejemplo,

pueden comenzar a aprender a vivir como boticarios en la propia facultad que los está formando, y los de Educación Primaria pueden empezar a respirar como maestros también en su propia facultad. Cada lugar sabrá cuáles son las formas más adecuadas para conseguir esa degustación, para facilitar que sus estudiantes paladeen el mejor carisma de las profesiones para las que se están preparando. Algo debería quedar claro: la formación universitaria no está para permanecer inmóvil ante los modos en que el estudiante encara una futura profesión, no sirve para quedarse pasmado ante unas formas de pensar, ser y hacer del estudiante que, a fin de cuentas, podrían humillar la profesión que toque. El propósito de la universidad es básicamente el contrario: que el estudiante encarne la profesión a la que se dedique de la mejor manera posible, que sea un excelente representante de esta; en fin, que sea una persona orgullosa de hacer lo que hace, feliz por dedicarse a lo que se dedica.

Y hay una segunda cuestión o un segundo nivel que queríamos tratar. También puede darse otra formación más general, menos centrada en una disciplina concreta. En este caso, la pregunta de Aragorn a Miguel y a Cristina sería algo así: «Miguel, ¿qué ven tus ojos de estudiante universitario?», «Cristina, ¿qué ven tus ojos de buscadora de conocimientos?». Es de recibo decir que encontramos más interesantes este tipo de cuestiones que las anteriores. Los abogados, biólogos y cualquier gremio profesional facultado por la universidad ven la realidad de una determinada manera, pero irremediablemente todos ellos también la miran con ojos universitarios. Aunque algo de esto apuntamos en páginas anteriores, especialmente en la primera parte, vale la pena insistir una vez más. Involucrarse en la formación universitaria conlleva dejarse atrapar por ella, guiarse por sus indicaciones. Dicha formación es la transmisión de una identidad que no tiene parangón.

Según la RAE, la palabra *identidad* tiene varias acepciones. Una de ellas dice que se trata de «la conciencia que una persona tiene de ser ella misma

y distinta a las demás»; y otra acepción reza que se trata del «hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca». Hay una tercera acepción que parece aglutinar al resto, y que para nuestros intereses parece ser la más compleja y completa de todas. La identidad es el «conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás». *Identidad* es sinónimo de *personalidad, afinidad, unidad, analogía, coincidencia, equivalencia* y términos similares. A pesar de la multitud de maneras posibles de ser universitario, o de la amplia gama de modos de identificarse con la institución universitaria, no es esta una cuestión absolutamente abierta. Sí, hay maneras y modos que no son para nada universitarios por mucho que le parezca a quien los adopta y que campen a sus anchas por nuestros campus. A estas alturas de la película, ya habría que distinguir entre personas matriculadas en la universidad y estudiantes universitarios. Los jóvenes del primer grupo no se incluyen necesariamente en el segundo, mientras que los de este último pertenecen todos al primero. Y estaría por ver si con los tiempos que corren no está germinando una nueva subcategoría entre ambos conjuntos: la de jóvenes que, a sabiendas de lo que está pasando en las universidades, deciden no matricularse en nada precisamente porque quieren ser estudiantes y no otra cosa. [3]

La visión universitaria se aprende llevando una vida universitaria. Podríamos decir que esta nueva mirada se adquiere como la anterior, no hay demasiadas diferencias. Cuidado, no se nos vaya a escapar una que no es menor: si la mirada típicamente universitaria no se aprende en los límites del campus, difícilmente se adquiere en el exterior. A un médico, economista o geógrafo se le podrán presentar segundas oportunidades para hacerse con la visión de sus respectivas profesiones, pero difícilmente tendrán nuevas ocasiones para aprender a mirar como universitarios, es decir, para echar las raíces de alguna identidad universitaria posible.

Es bien sabido que la identidad universitaria no es eficaz ni efectiva en el sentido en el que mucha gente piensa hoy. Digamos que uno no se forra ni sale en televisión demostrando que es un alma universitaria; es más, en ocasiones puede salir escaldado. Y sin embargo, ¿a cuánto se paga razonar, ser y estar como un universitario?, ¿cuánto ganan quienes comparten trabajo, vida social o vecindario con auténticas identidades universitarias?, ¿no estamos hablando de cosas que no tienen precio porque son impagables? Dicho esto, salta a la vista la importancia que tienen el qué y el cómo se enseña en ese lugar llamado «universidad». El tema es fundamental, desde muchos puntos de vista se trata del nervio de la formación universitaria, el *leitmotiv* de la reunión de profesores y estudiantes. Una comunidad de buscadores de conocimientos se une precisamente por eso, por lo que vale la pena buscar y por buscarlo de determinadas maneras.

En fin, este asunto merece un bloque aparte, justo el que viene a continuación.

PARTE V
Sobre la práctica educativa universitaria

19
Paradojas del arte, discordancias de la formación universitaria

T. J. Khayatan quiso demostrar a mediados del año 2016 que el arte moderno es un tema complejo. En pocas horas, su rudimentario experimento se expandió como la pólvora por las redes sociales. Aquel muchacho, que por aquel entonces tenía diecisiete primaveras, acudió al MoMA de San Francisco con unos amigos. Es de imaginar que para disfrutar de las obras de arte que allí se exponían entonces. T. J. Khayatan explicó más tarde en diversos medios de comunicación que muchas de las obras allí expuestas eran realmente interesantes y que algunas incluso llamaron su atención más de la cuenta: se refería a un peluche arropado con una manta gris. El joven manifestó no entender de qué iba aquello exactamente, aunque quizá fue esa tierna estampa la que despertó su espíritu investigador. ¿Qué se le podría ocurrir al joven T. J. Khayatan, si a un artista ya se le había ocurrido presentar un osito friolero con una cobija por encima? Algo parecido: colocar sus gafas en el suelo, cerca de una pared.

No había pasado casi tiempo, y aquellas lentes ya reunían a un buen número de personas que las contemplaban y, cómo no, las fotografiaban. El creador de la obra publicó en su Twitter imágenes de aquellas gentes que alucinaban con sus gafas, y rápidamente llegó a más de cincuenta y cinco mil retuits. T. J. Khayatan ya había manifestado que cualquier elemento expuesto en un museo de arte moderno merece una reflexión, y demostró que sus gafas no eran una excepción. Hubiera estado bien entrevistar a

algunos de aquellos espectadores que se detuvieron a pensar sobre esos anteojos colocados en el suelo. Alguno quizá entendió que allí se interpretaba alguna idea de Lucio Anneo Séneca. A lo mejor sí que había algo de eso. El magnífico filósofo cordobés dijo, ya en aquella época tan lejana, algo sobre gafas: «Letras, sin embargo, pequeñas y borrosas son vistas más amplia y claramente a través de un globo o un vaso lleno de agua». Y su alumno, el incendiario y malvado emperador Nerón, aplicó la lección de su maestro a otras situaciones: veía los juegos de gladiadores a través de una esmeralda que le corregía la vista. Otro visitante del museo quizá vio una estrecha relación entre esas lentes colocadas en el suelo y el cortejo de los cangrejos de río. Si ese fuera el caso, nada que decir al respecto, no sabemos volar tan alto.

Lo que está sucediendo con la pedagogía universitaria de los últimos años podría tener algo que ver con la ocurrencia del joven T. J. Khayatan. No porque sea tan simple como aquel experimento, tampoco porque dé rienda suelta a las interpretaciones personales o porque sea radicalmente novedosa, como suele ser lo que se expone en los museos de arte moderno. No va por ahí. Lo que pasa, más bien, es que durante los últimos tiempos se nos están presentando algunas metodologías didácticas o situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como se quieran llamar, que podrían haber sido colocadas como lo fueron esas gafas en el suelo del MoMA de San Francisco. Entre otras cosas: sin asegurarnos de si calzan con la formación universitaria, deprisa y corriendo, sin demasiado fundamento, y a veces incluso con la única pretensión de ver lo que sucede, si es que acaba pasando algo. Dicho de otro modo, en la universidad de hoy se podría estar enseñando de diversas maneras que, bien miradas, no están ancladas en una filosofía educativa universitaria completa y, por lo tanto, que no responden a todas las misiones de la universidad.

La situación es delicada, pues podría suceder que poco a poco se enturbie el sentido de la formación universitaria, que paulatinamente nos

alejemos de sus razones de ser. No nos gustaría que alguien pudiera pensar que se está criticando la novedad o la última moda. Todos sabemos que una metodología tremendamente innovadora puede tener todo el sentido del mundo, como seguramente lo tenía aquel osito de peluche tapado con una manta que tanto sorprendió a T. J. Khayatan. Sobre si esas pedagogías de insólitos argumentos, normalmente explicadas en términos extraños, provienen de mentes con tendencia a experimentar, son propuestas de auténticos visionarios sobre la cuestión universitaria o teorías ideadas por una escuela de pensamiento determinada es un asunto que ahora no vamos a poder tratar. Nos interesa mucho más tratar de identificar esas pedagogías que alimentan la formación universitaria *light* de la que venimos hablando.

La pedagogía universitaria de los últimos tiempos podría asentarse en tres pilares, que también pueden ser vistos como mensajes de ese *uno* indeterminado y envolvente del que nos habla Alejandro Llano, y que ya comentamos en la primera parte, cuando presentamos la formación universitaria *light*.[1] El primero de ellos es una curiosa y persuasiva voz. Nos resulta curioso que llegue desde fuera de la universidad y señale a los de dentro lo que deben hacer, y consideramos que es persuasiva porque se ha convertido en una suerte de oráculo que no se equivoca y al que no hay casi nada que decir. Esa voz está interesada en lo útil, en lo eficaz y en lo eficiente o, mejor dicho, está enfrentada con todo aquello que no dé resultados contantes y sonantes, y ya puestos, enemistada con todo lo que ralentice la velocidad en su obtención. Esta voz, si se prefiere así, no hace más que proponer cosas que formen a un estudiante presto y dispuesto, principalmente para el mundo profesional, y si está preparado para hoy, muchísimo mejor que para mañana.

A veces, esa voz concuerda con los modos propios de la formación universitaria, es decir, que hay un acuerdo generalizado: lo que es útil, eficaz y eficiente lo es para todos. Eso pasa, por ejemplo, con el archiconocido «trabajo en equipo». La voz de la que venimos hablando

asegura que esa será la forma de trabajar, incluso de vivir, que los estudiantes van a encontrar en la realidad profesional. Y desde dentro de la universidad también se piensa que la búsqueda de conocimientos es algo que se realiza en grupo. Sin ir más lejos, el considerado como padre de la universidad moderna, el insigne Wilhelm von Humboldt, insistía en ello: «Lo humano no puede desarrollarse más que en forma de cooperación [...] para que los frutos logrados por unos satisfagan a otros y todos puedan ver la fuerza general, originaria, que en el individuo solo se refleja de un modo concreto o derivado».[2] A este argumento de peso se le han ido sumando otros, como que tal cosa es buena para el aprendizaje, mucho mejor que escuchar un discurso de dos horas; y, por supuesto, que esa forma de proceder es más simpática y motivadora para todos, estudiantes y profesores.

Sin embargo, y especialmente durante los últimos años, eso no siempre es así, es decir, lo que se solicita desde fuera no siempre cuadra con los modos de hacer de la formación universitaria. De hecho, no encaja en casos como el del trabajo en equipo, en los que la consonancia entre esa voz y la universidad parece estar garantizada desde el principio. El trabajo en equipo que se reclama desde fuera no es exactamente el mismo que el de la universidad, hay importantes diferencias de tempo, temperatura, textura y, sobre todo, no se calibran con la misma barra de medir. El universitario prepara para el otro, sí, y no solo eso, también forma al estudiante para mejorar la situación del trabajo colaborativo fuera de la universidad. El uno conduce al otro, pero el uno y el otro no son lo mismo. Si se pierden de vista estos detalles, el trabajo en equipo que proclama aquella potente voz pasa por encima de todo, incluso de la magia que hay en el trabajo en equipo universitario. Y la cosa tiende a acabar de una manera que ya resulta familiar, a saber: fulano, mengano y zutano se juntan para realizar un trabajo, fulano se encarga del primer punto, mengano del segundo y zutano redacta las conclusiones, lo maqueta, lo imprime y se lo entrega al profesor

de turno. En el próximo trabajo quizá le toque imprimirlo a fulano, y así pueden sucederse los años universitarios sin que ninguno de los tres llegue a participar nunca en un auténtico y verdadero trabajo en equipo.

El segundo pilar en el que parece ser que se fundamenta la actual pedagogía universitaria es el de la motivación, la creatividad, la alegría; en fin, todo lo que tenga que ver con cuestiones entretenidas. Acaso se entienda mejor si se dice de manera contraria. La pedagogía universitaria de hoy debe ser cualquier cosa menos aburrida. Estamos ya en una nueva época universitaria en la que nadie debería acudir a la facultad con desgana, en la que no haya clases apáticas, seminarios fastidiosos, prácticas tediosas o tutorías desapacibles. Hay que dar con modos de hacer que mantengan al estudiante con los ojos bien abiertos, animado y estimulado. Estamos absolutamente de acuerdo con este mensaje, no seremos nosotros los que prefiramos una universidad soporífera. Sin embargo, consideramos que en no pocas ocasiones parte de unos supuestos que no están claros.

Uno de ellos consiste en menospreciar todo lo que aparentemente no sea motivador y excitante, todo lo que tenga una brizna de aburrimiento. Las clases magistrales, por ejemplo, ya forman parte de ese conjunto de prácticas que hay que eliminar pero, a poco que se piense, ese supuesto no se sostiene. Antes de la era de la motivación, salían de nuestras universidades cantidades de estudiantes que recuerdan cómo sus almas y sus mentes saltaban de alegría en aquellas clases: sí, antes de que se hablase tanto de la motivación, había estudiantes motivados. Y habría que ver si los saltos que dan de alegría los estudiantes de hoy son tan altos y largos como los que se producían entonces. Volviendo al hilo de la cuestión, hay quien dirá que eran otros tiempos, que los estudiantes de hoy no son los de ayer, y eso nos conduce a otro supuesto también discutible.

Que los estudiantes contemporáneos sean diferentes porque viven entre el mundo real y el virtual, porque son hijos de la cultura del *zapping*, nativos digitales o cuestiones por el estilo no quiere decir que no estén

preparados para, siguiendo con el ejemplo, escuchar con interés durante dos horas a alguien que habla de forma interesante sobre temas también interesantes. Pensar lo contrario es infravalorar la capacidad de nuestros jóvenes universitarios, y suprimir esas clases es privarlos de uno de los mejores regalos que puede ofrecer la formación superior. Claro está, ese obsequio no se puede dar ni recibir en malas condiciones, a saber: si el que habla no sabe de lo que habla o si dice menos que el PowerPoint que tiene de guardaespaldas; si el que escucha en verdad no quiere escuchar ni escucharse mientras escucha; y por último, si de lo que se trata no tiene un solo componente que despierte la atención del estudiante, entendiendo por *atención* algo que tenga que ver con su proceso de realización humana y humanizadora. Claro está también que si ese regalo se da y se recibe en buenas condiciones no es que los estudiantes aguanten dos horas de clase magistral, es que esas dos horas se convierten en cinco minutos delante de un maestro.

Por supuesto, la pedagogía universitaria también puede conseguir que cinco minutos parezcan dos horas, y eso nos sitúa ante otro supuesto con los pies de barro. Se suele pensar que una pedagogía motivadora y fructífera es aquella en la que estudiantes y profesores no pueden estar quietos o, si se prefiere, en la que permanecen en continuo movimiento. La posmodernidad ha convertido en sinónimos *motivación*, *movimiento* y *entretenimiento*, cuando, bien pensado, no parar puede significar ir de un aburrimiento a otro. Sin embargo, habría que hablar con estudiantes de hoy a los que no se les ha dejado tiempo para aburrirse, y preguntarles si no es verdad que habrían preferido algo de eso, es decir, perder algo el tiempo, aprender a no saber qué hacer. Decía Johann Wolfgang von Goethe, icono del Romanticismo, que «el aburrimiento es una mala hierba, pero también es una especia que hace digerir muchas cosas»; y señalaba el premio Nobel de Literatura Bertrand Russell que para llevar una vida feliz es esencial una cierta capacidad de tolerancia al aburrimiento, y es que una generación que

no soporta el aburrimiento será una generación de escaso valor. Estar quieto y sin mover un dedo no es sinónimo de no hacer nada, es más, a veces es la mejor forma de hacer muchas cosas y de las buenas. Sin ir más lejos, es una buena manera de encarar la senda de la sabiduría, emblemática misión de la formación universitaria que deberían emprender las nuevas generaciones de profesionales y ciudadanos.

Llegamos al tercer y último pilar en el que se sustenta la pedagogía universitaria de hoy. Tiene que ver con la tradición y, más concretamente, con su desconsideración. Nos da la sensación de que hay cuentas pendientes que saldar. No sabemos qué, pero algo ha pasado, no hay *feeling* entre la pedagogía universitaria actual y la tradición: a la primera le cae mal la segunda, habla mal de ella cada vez que puede, en fin, no la aguanta. Y así las cosas, se ha llegado al punto en el que todo lo que venga del pasado es malo y todo lo demás es bueno. Hay algo misterioso en todo este asunto. Volvamos una vez más al ejemplo que venimos tratando en este capítulo. ¿Por qué acostumbran a criticar las clases magistrales quienes no suelen darlas, y no por no querer, sino por no quedar en evidencia?, ¿por qué las críticas a quienes enseñan mediante la palabra y poca cosa más suelen venir de quienes se quedan sin nada que decir si la conexión a internet desaparece? Sería interesante que esos profesores tradicionales, que mira por dónde llevan años deslumbrando a generaciones de estudiantes, nos dieran su parecer, nos dijeran si la tradición de la pedagogía universitaria causa tanto dolor cognitivo y motivacional como se viene diciendo. Sobra decir lo que pensamos sobre este asunto, solo apuntaremos que tratar la tradición como si fuera el Coco no hace más que alimentar la formación universitaria *light*; eliminar del mapa el pasado de la formación universitaria no hace más que dejar huecos que no podremos rellenar.

Hasta ahora hemos presentado, de una manera general, algunas de las razones por las que se está perdiendo el sentido de la pedagogía universitaria. Vale la pena dedicarse a partir de ahora a las maneras de diluir

ese sentido o, si se prefiere, en cómo nos las apañamos para que la formación universitaria de hoy no sea una formación completa e íntegra. Desde nuestro punto de vista destacan cuatro movimientos. Sirva lo siguiente como carta de presentación de cada uno de ellos: trabajar sin alma, sin médula, como pollos sin cabeza; obsesionarse por tenerlo todo atado y bien atado; huir del esfuerzo que no sirve para nada, pero que vale para mucho; y por último, olvidarse de conversar con gente con la que vale la pena hacerlo.

Veamos cada movimiento con calma, merecen que nos detengamos en ellos.

20
Unidos por la calefacción, saludados en el *parking*

El profesor Clark Kerr, aquel modélico rector de la Universidad de California a quien ya citamos en la primera parte de este libro, advierte en su famoso libro sobre la misión de la universidad de un aspecto ciertamente interesante a Robert M. Hutchins, otro intelectual y también rector, en este caso de la Universidad de Chicago entre los años 1929 y 1951. No podía ser de otra manera, pues este último es considerado como uno de los reformadores más importantes de la educación en Estados Unidos de América. [1] La cita de Kerr dice así: «Hutchins describió una vez la universidad moderna como una serie de escuelas y departamentos separados que se mantenían unidos por un sistema central de calefacción. En la época en la que la calefacción es menos importante que el automóvil, yo he pensado a veces que la universidad es una serie de profesores individuales capaces de tener iniciativas, que se mantienen juntos por una queja unánime acerca del aparcamiento». [2]

Y si eso es lo que pensaban Robert M. Hutchins y Clark Kerr en aquella época universitaria, ¿qué dirían de la nuestra? Quien conozca mínimamente nuestra realidad podrá concluir que la cosa no ha cambiado demasiado. Y no descartemos encontrar a alguien que afirme que eso no solo no ha cambiado, sino que, se ha agudizado. Habrá quien considere que ambos autores, que, dicho sea de paso, tuvieron una dilatada experiencia docente y ocuparon cargos de gestión importantísimos, dieron en el clavo y profetizaron el futuro. Como de todo hay en la viña de Señor, a lo mejor alguien ha localizado instituciones universitarias en las que los profesores

funcionan a las mil maravillas, como una máquina perfectamente diseñada y engrasada. Eso es fantástico, pero nos parecerían excepciones, casos rarísimos. Por supuesto que nuestros profesores hacen algo más que saludarse cuando se cruzan por el campus, y comparten más cosas que aulas, laboratorios y pasillos. Las imágenes presentadas quizá son demasiado exageradas, acaso un tanto caricaturescas, pero son ciertamente interesantes para tirar de los hilos de determinadas madejas. Robert M. Hutchins, Clark Kerr y otros tantos ilustres intelectuales del asunto universitario ofrecen graciosas metáforas para que pensemos en lo que hay detrás, para que caigamos en la cuenta de asuntos que no pueden pasar desapercibidos.

En este caso, dos son los temas de cara conocida que parecen asomarse, uno que tiene que ver con ese *parking* universitario de Clark Kerr, y otro que está relacionado con ese sistema de calefacción del que nos habla Robert M. Hutchins. Aunque sea solo para entrar en calor, empecemos por este último: es la especialización típica de la universidad. Si bien es un elemento oportuno y necesario para la investigación –aunque sobre esto se podría discutir–, parece ser un obstáculo para la pedagogía universitaria; a ella no le va tan bien. Supongamos que los profesores de universidad son especialistas en un tema que acaba tomando la forma de asignatura. ¡Cómo que supongamos! ¿Es que no sucede así siempre? Hay que decir que no. No es tan difícil encontrar a profesores que imparten asignaturas que no dominan demasiado, o peor, de las que apenas controlan casi nada. Debería quedar claro que quien menos culpa tiene en ese tipo de incongruentes casos suele ser el propio profesor. Se le enreda en un bucle de burocracia y en un juego de intereses que, valga la redundancia, juega en contra de la formación universitaria; y de rebote, no se le permite hacer algo que debería ser un ejercicio diario y típico del profesor universitario, quizá su seña de identidad más relevante y llamativa, a saber: prepararse bien las clases.

Bien, volvamos a esa suposición que proponíamos hace un momento. La especialización, el dominio y el conocimiento profundo de un asunto particular es condición imprescindible para ser profesor, pero suele ir de la mano de un conocimiento superficial de casi todo lo demás. Don José Ortega y Gasset identificaba ese perfil humano propio de nuestros días como el «hombre bárbaro», una persona especialista en un tema e ignorante de todo lo demás. Sí, lamentándolo mucho, ya hace años que no vemos a personas de esas que saben barbaridades de una barbaridad de temas, humanistas de libro; quizá sea un error sentarse y esperar a que se presenten, y quien sabe si hasta sería bueno que llegasen. Ante esta situación, desde luego que es mejor saber mucho de algo concreto que no saber casi nada, por lo menos en este caso, es más recomendable empacharse de algo que picotear de muchas cosas. Sin embargo, los males que la especialización provoca a la pedagogía universitaria no van por ahí.

¿Estará, pues, el problema en las asignaturas que imparten los profesores especialistas en asuntos concretos? Una asignatura puede ser vista como el escenario en el que se representa una especialización, usualmente una parte de ella. En un nivel general, se puede decir que ese escenario tiene partes que no son fijas, que pueden moverse de aquí para allá, y tiene otras partes atornilladas, que deberían dejarse como están. Por ejemplo, hay asignaturas, una inmensa mayoría de ellas, que no se entienden sin lo que dijeron una serie de autores de referencia, y se puede cambiar todo lo que se quiera la presentación de esos autores, se pueden leer sus obras, escucharlos y, a algunos, hasta verlos, pero no pueden ser eliminados del programa porque, hablando con propiedad, nos quedaríamos sin esa asignatura. El principal problema de la especialización tampoco está en esta organización de la pedagogía universitaria, aunque, dicho sea de paso, habría que escuchar con atención a aquellos que prefieren otro tipo de estructura.

El problema está, por lo menos a nuestro entender, en una especial dinámica que se está adoptando durante los últimos años. Esta tendencia

consiste en participar en un plan de estudios y no trabajar de una manera planificada, como un equipo, todos a una. Dicho de otra manera, esa dinámica consiste en partir y repartir una parcela de conocimientos de tal modo que todos los implicados salgan más o menos contentos. Hutchins decía que el profesorado está unido por la calefacción, hoy podríamos abrir otras posibilidades y añadir el campus virtual, la secretaría de la facultad, el aulario, las reuniones informativas y el cóctel de Navidad. Aunque no sabemos adónde nos conducirá esta tectónica de placas, sí que podemos intentar describir la situación en la que nos encontramos: asignaturas que se parecen a compartimentos estancos, cotos privados en los que, claro está, no entra nadie más que sus propietarios y, lo más preocupante, lugares casi aislados sin apenas canales de comunicación entre sí.

La cuestión es preocupante incluso desde un punto de vista estético, de imagen, si se prefiere. ¿Qué es lo que acaba viendo el estudiante o cualquier persona que pase por la calle y gire la cabeza hacia la universidad? Profesores que pasan por las aulas uno detrás de otro, que se dedican a lo suyo y se olvidan de lo demás, que a duras penas, y especialmente en universidades de gran tamaño, podrían decir quién ha estado antes y quién viene después. Y sin embargo, aún hay algo más preocupante: lo que sucede desde el punto de vista ético. Mal que nos pese, la ética y la estética van cogidas de la mano. Veníamos hablando de que el aprendizaje universitario es la formación en la visión (acordémonos del bueno de Legolas y sus ojos de elfo). La formación de quien va a ser médico o de quien se va a dedicar a administrar y dirigir una empresa necesita ser llevada a cabo de un modo integral, sin fisuras, con una total relación entre todas las partes que la conforman.

Ciertamente, esa integridad se consigue de diferentes modos y desde diversos ángulos, desde algo tan sencillo como es compartir criterios para evaluar los errores ortotipográficos que puedan cometer los estudiantes, hasta aspectos un poco más complejos, como permitir que ningún

estudiante pase desapercibido. Las opciones son múltiples y variadas, y todas serán acertadas si se fundamentan en un trabajo de equipo y en equipo, en algo que tenga que ver con ese «Todos para uno y uno para todos» que gritaban los mosqueteros más famosos del mundo. Al fin y al cabo, de lo que se trata es de conseguir que el estudiante experimente, siguiendo al inteligentísimo Edmund Husserl, la sensación de una sucesión, y no lo que viene sintiendo durante estos años, en los que está metido en una sucesión de sensaciones. La formación universitaria *light* es la que encuentra acomodo en esto último, va dando saltos sin demasiado ton ni son, sin más sentido de unidad que el burocrático, o el de un sistema de calefacción.

Vayamos ahora a eso de saludarse en el aparcamiento, aunque sea solo para que las quejas conjuntas prosperen. Eso no es menos relevante que lo que hasta ahora se ha comentado. Aunque parezca extraño, así es, hay profesores y estudiantes que, para salvaguardar intereses comunes, se saludan y ya está, y aunque parezca más raro todavía, también hay profesores y estudiantes que pasan olímpicamente de todo y ni se dan los buenos días. Algunos dirán que la pedagogía universitaria no está para contarse la vida, cultivar amistades o alegrarse el día. Ese tipo de cosas son de decoración, una asignatura, por ejemplo, puede funcionar a las mil maravillas así, sin tanta floritura. Y eso que dicen algunos tiene algo de cierto, pero quien suscriba tal cosa debería plantearse si se está refiriendo a una pedagogía universitaria completa. Una formación universitaria íntegra incluye el reconocimiento del otro y, si se quiere añadir, reconocerse en el otro. Sí, hay mucho de alteridad en la comunidad de buscadores de conocimientos.[3] El encuentro entre personas universitarias, sea en el aula, en el despacho, en el pasillo o en el *parking*, sea donde sea, está llamado a ser algo irremediablemente formativo, y eso conlleva como mínimo saludarse, y, a poco que se pueda, hacer algo más que eso.

El encuentro universitario *light*, en cambio, lo deja todo a la elección del personal, algo que depende en muchas ocasiones del pie con el que se levanta uno cada mañana. Así las cosas, hay profesores que, por ejemplo, deciden no aprenderse el nombre de sus estudiantes, y de estos últimos hay quienes concluyen hacer exactamente lo mismo con sus profesores. Se lleva mucho más referirse al personal como «el alto de gafas», «la rubia de pelo rizado» o «el de chándal que se sienta siempre detrás». Se podría añadir el ejemplo de las tutorías. ¡Ay, las tutorías! Suelen ser opcionales y la mayoría de ellas se reducen a comentar la nota del examen o cuestiones del mismo estilo. Aquello que tanto defendió el cardenal Newman[4] por ser parte esencial de la formación universitaria se ha convertido en una ventanilla de reclamaciones o en curiosidades como los planes de acción tutoriales virtuales. Cuenta la historia que en las primeras universidades no podía haber estudiantes sin tutor asignado,[5] no se podía ir por libre en la comunidad de buscadores de conocimientos; ahora, no hay quien asigne a nadie.

Puede parecer una minucia o una anécdota, pero este es un asunto fundamental. ¡Cómo cambian las cosas en la práctica educativa universitaria cuando unos y otros se conocen, y sobre todo se reconocen! Si un estudiante reconoce a un profesor como tal, esto es, como alguien que no solo explica y evalúa, quizá estemos ante una persona que se sienta algo más que un consumidor y diferente a un número. A ese profesor no le hace falta demasiada virguería ni ingeniería pedagógica, basta con que asuma la importante labor a la que se dedica. «Pablo, ahora que lo veo por el pasillo, ¡quería felicitarle por las últimas intervenciones que está usted realizando en clase!» «Susana, ¿es esto que estoy ahora diciendo lo que usted sugería con su pregunta la semana pasada?» «Andrés, aprovecho que viene a mi despacho para decirle que le veo últimamente despistado. Si tiene algún problema y considera que le puedo echar una mano, aquí me tiene.»

Quizá nos equivoquemos, pero si esa es la dinámica, es probable que Pablo, Susana y Andrés vivan otra universidad, que no olviden que allí se hacen cosas tremendamente importantes, algo que toca el alma y la mente. Esas cosas tan humanas y humanizadoras son difíciles de atrapar, no se pueden calcular y cuesta mucho explicarlas, no caben en un documento de Excel, no encajan en ninguna lista de competencias. Todo eso es maravilloso, pues la indefinición, la incertidumbre, la ignorancia, la imperfección, en definitiva, todas esas cosas que nos hacen sentir inseguridad, son propias de la formación universitaria completa y, por lo tanto, son impropias de la formación universitaria *light* y de la pedagogía que esta fomenta. No pasa nada si ahora nos quedamos sin comprender lo que aquí se está diciendo, quizá no sea posible y, en todo caso, vamos a dedicar el siguiente capítulo a ello.

21
«Cien gaviotas»

Mikel Erentxun y Diego Vasallo crearon Duncan Dhu a mediados de los años ochenta del siglo pasado. Se trata sin duda de una de las bandas musicales del pop rock español más populares de los últimos años y, todo sea dicho, del jefe de un clan escocés de la novela *Secuestrado* de Robert Louis Stevenson. Por lo visto, ese personaje cautivó a Mikel Erentxun. El repertorio de Duncan Dhu es amplio, pero si hay una canción que encumbró al grupo y pasó a ser un emblema de esa banda donostiarra, esa podría ser tranquilamente «Cien gaviotas». Este tema ha sido cantado, bailado y seguramente susurrado por infinidad de personas desde que en 1986 fuese lanzado en el álbum *Canciones.* Vale la pena recordar su famosa estrofa: «Hoy podrás beber y lamentar, que ya no volverán sus alas a volar. Cien gaviotas dónde irán». Quien conozca la canción, quizá habrá leído esas líneas con su música, al ritmo de esos acordes inolvidables.

Pues bien, el mes de marzo del año 2018 sucedió algo curioso con esta canción, casi tanto como que se hubiera identificado a ese centenar de gaviotas en la Concha de San Sebastián. Diego Vasallo fue entrevistado por el periodista Jordi Basté en su famoso programa de radio matinal, El món a RAC1. En una parte de la conversación, cuando se hablaba de «Cien gaviotas», su autor y compositor declaró: «Aún no sé de qué va la letra que cantábamos con los Duncan Dhu». Increíble, pero cierto. Quien pusiera letra a esa canción y después de más de treinta años se sincera y manifiesta que no sabe lo que decía cada vez que la cantaba. Diego Vasallo, y seguramente Mikel Erentxun, no sabe si las gaviotas iban o venían, si había

algo de lo que lamentarse, si realmente eran cien, y no treinta y dos, o incluso si no eran palomos en vez de gaviotas. Ni idea de todo eso.

Tal confesión pudo representar un drama para aquellas personas que desde hace años andaban buscando respuestas, intentando atribuir algún sentido a esa letra que por hache o por be formaba parte de sus vidas. También pudo ser un alivio para los que intuían que esa letra, aunque pegadiza y simpática, no había por dónde cogerla, que no tenía ni pies ni cabeza. Por supuesto, no es descabellado pensar que pueda haber otras muchas producciones artísticas pululando por nuestra cultura que carecen de sentido y de significado, básicamente porque sus autores nunca pretendieron imprimir en ellas ni lo uno ni lo otro. Sea como fuere, esa declaración fue chocante, y es que no encaja en nuestro actual y dominante imaginario social. La letra de una canción, como casi todo lo que hoy se plantea, tiene que tener sentido, debe estar más clara que el agua. Poco importa si dice cosas serias y profundas, o auténticas simplezas, lo fundamental es que no queden dudas, que no quede un cabo suelto, ni una pregunta sin respuesta.

Gran parte de la pedagogía universitaria de hoy se habría tirado de los pelos con la confesión de Diego Vasallo. ¡Qué es eso de que usted no sabe de qué va la canción que canta y nos ha hecho cantar a todos! ¿A quién se le ocurre moverse en esa indecisión, trabajar con esa incertidumbre? Si hay algo que preocupa a la pedagogía universitaria de hoy es, precisamente, no caer en la vacilación y la inquietud, mucho menos en el desconocimiento; es decir, si hay algo en lo que se interesa, es en tenerlo todo muy claro. Si «Cien gaviotas» fuese una metodología, una lista de cien competencias o una nueva forma de evaluar, la pedagogía universitaria se encargaría de que todo estuviera bien calculado y atado.

Por un lado, es bueno que así sea. La formación universitaria no está fuera de la realidad, ni esta última se desentiende de aquella. Lo que es pertinente hoy en día, porque nos conviene que sea así, es el control, la

inspección, la verificación o como se quiera llamar. La universidad no está para cualquier cosa, sino para facultar a personas para el ejercicio profesional, nada más y nada menos. Y si algo necesitamos, es saber si las cosas se están haciendo más o menos bien, si los resultados que se pueden alcanzar son realmente los que precisamos lograr, si los pasos que se van a dar son los más adecuados y necesarios. Y requerimos todo ese exhaustivo conocimiento para abandonar la cultura del no acabar de saber del todo, de la intuición y la suposición. Tanto empeño se está poniendo que, por ejemplo, en la gran mayoría de las revistas dedicadas a la formación universitaria se anuncia, aunque sea subrepticiamente, que ya no se publica nada que no se pueda demostrar, ningún artículo que no tenga datos, tablas, índices, porcentajes y todas esas cosas tan científicas.

Insistimos en que todo lo dicho no parece ser nada malo. La formación universitaria es un asunto demasiado serio como para que allí se puedan matar moscas a cañonazos, sucedan cosas por casualidad o se consigan resultados de milagro. Eso no puede suceder o, para ser menos drásticos, eso debería suceder en contadísimas ocasiones. Vamos bien para conseguirlo, lo saben bien tanto profesores como estudiantes, y no digamos aquellos observadores que desde diversos lugares se hacen cargo de la pedagogía universitaria contemporánea. Y decimos que vamos bien porque en la actualidad ya se puede anunciar que disponemos de toda una maquinaria perfectamente organizada para que no quede ni un tornillo suelto. El profesor, por ejemplo, tiene todo un elenco de recursos a su alcance para encajar las piezas de su docencia, ya puede acoplar todo con todo. Ahora ya puede hacer lo que antes no podía ni imaginar.

Don Alberto y doña Teresa ya pueden coger un autor y vincularlo con aquel objetivo, calzarlo en una competencia específica, otra transversal y otra institucional; también pueden trabajar la teoría de dicho autor a partir de técnicas modernísimas que, lisa y llanamente, dejan a la clásica exposición oral en paños menores; pueden evaluar a sus estudiantes a partir

de exhaustivos y minuciosos instrumentos de evaluación y tantas otras cosas que ahora se nos escapan. Coger un plan docente actual, siempre y cuando esté diseñado según marcan los cánones, es apoyarse en un cronograma solucionado, en un croquis perfectamente diseñado, en el mapa de un tesoro con la ruta ya marcada. Como es de imaginar, el alumnado no tiene pérdida ante este panorama, todo se plantea fácil, para que no se pierda por el camino ni se confunda con nada. El estudiante puede conocer en todo momento dónde está y si está haciendo de manera correcta aquello que se le sugiere que haga, y, sobre todo, puede saber lo que quizá más le interesa, el *para qué* hace lo que hace, qué es lo que va a obtener con todo eso.

Se decía más arriba que íbamos bien para conseguir una pedagogía universitaria organizada, controlada y adaptada, la cuestión está en saber si vamos igual de bien para conseguir una pedagogía universitaria lograda. Algo nos dice que no, que ahora no deberíamos ser tan optimistas. La programación y el control son buenos si se aplican en su justa medida, no si ocupan todo el espacio, se sobreponen a cualquier cosa o arrasan con lo que ya había. Si sucede de este modo, la pedagogía universitaria seguirá funcionando, claro que sí, pero quizá de una forma *light*, fría y desustanciada. Aunque suene raro, es sanísimo que la práctica educativa universitaria viva en un ambiente de incertidumbre, que no tenga la pretensión de controlarlo todo, que deje cabos sueltos. Volviendo a algo que se decía un poco más arriba, y que quizá desconcierte a los amantes de la verificación y de las evidencias: es buenísimo que en el encuentro entre profesor y estudiante se maten moscas a cañonazos, sucedan cosas por casualidad o se consigan resultados milagrosos.

La pedagogía universitaria, que bien puede ser vista como la inmersión en una comunidad de buscadores de conocimientos, se siente viva y coleando cuando ninguna de las agencias estatales de turno la controla en exceso, cuando se la deja caminar a su ritmo. Aún resuenan aquellas

palabras de Wilhelm von Humboldt, cuando decía que el Estado «no debe exigir de la universidad nada que se refiera directamente a él, sino abrigar el íntimo convencimiento de que, en la medida en que las universidades cumplen con el fin último que les corresponde, cumplen también con los fines propios de sí misma y, además, desde un punto de vista más elevado, desde un punto de vista que permite una concentración mucho mayor y una agilización de fuerzas que el Estado no puede poner en movimiento». [1] Claro que sí, habrá que decirle algo si se observa que no va bien, pero no para cogerla de las axilas y decirle dónde ha de poner cada pie, como si se la estuviera enseñando a caminar. Eso no tiene sentido a estas alturas, con la edad que ya tiene, ¡con la cantidad de generaciones de profesionales y ciudadanos que han aprendido a caminar gracias a ella! Además, habría que pensar si no es cierto que los fenómenos más apasionantes y esplendorosos que suceden en la pedagogía universitaria son aquellos que se muestran incontrolables, que no caben en una escrupulosa programación, que no se pueden relacionar con casi nada.

Piénsese, por ejemplo, en una profesora que se conmueve cuando toma la palabra y explica las cosas que guarda en su mente y en su alma; o que se emociona respondiendo a las inquietudes que los estudiantes le plantean, no porque sabe las respuestas, sino porque le demuestran que se están convirtiendo en personas inquietas, justo lo que ella trata de enseñarles. Llegará alguien con la intención de evaluarla, verificarla y clasificarla, ¿y qué hará?, ¿contará los latidos de su corazón y las calorías que consume?, ¿rubricará su nivel de sudoración, el estado de sus lacrimales o las tonalidades de su voz?, ¿qué hará con todos esos datos?, ¿los traducirá en un curso para el profesorado al que llamará algo así como «El arte de conmoverse y emocionarse en clase»? Y si consiguiese hacer todo eso, ¿no se daría cuenta de que una cuestión que era mágica ha sido convertida en rutinaria?

Piénsese ahora en un grupo de estudiantes que por la razón que sea han cogido la extraña costumbre de preguntar cosas que no vienen al caso, de interesarse por cuestiones que no están en el plan docente. ¿Echaremos por la ventana esas cuestiones y esos intereses porque no han sido programados y no se tenía pensado controlarlos? Es lógico concluir que desprenderse de tales inquietudes sería un error de campeonato, es fácil identificar esos momentos como el nervio de la pedagogía universitaria. Alberto Jiménez, uno de los fundadores del Instituto Libre de Enseñanza y reformador de la universidad española, escribía a su hijo, que estaba estudiando en la Universidad de Cambridge: «¡No te preocupes ni pienses un momento en los exámenes!». Es una buena manera de comunicarle a un estudiante que disfrute la universidad, que caiga en la cuenta de sacarle todo el jugo a la vida universitaria. [2]

No son pocos los estudiantes que podrían afirmar que durante su formación universitaria han vivido situaciones poco emocionantes o excitantes, y eso podría ser debido a lo que aquí se está diciendo. Aquellos aprendizajes apasionantes que remueven y calan profundo suelen estar enraizados en el terreno de la incertidumbre y el descontrol, si es que se puede decir así. Y en los mismos términos podrían hablar no pocos profesores, quienes no encuentran emoción alguna en tratar de programar y controlar todo lo que hacen con sus estudiantes; quienes sienten que la pedagogía universitaria se está quedando adormecida, sin aire, sin brío. Y, por qué no decirlo, algo así pueden pensar algunos gestores universitarios que, aunque vean que todo les cuadra, tienen la mosca detrás de la oreja; sospechan que esa pedagogía misteriosa e incierta, que es tan propia de la formación universitaria, se queda fuera del informe de resultados de turno.

Deberíamos convencernos entre todos de que no pasa nada si no tenemos todo controlado, de la misma manera que tampoco pasa nada si cantamos «Cien gaviotas» sin comprender la letra de esa simpática canción. De hecho, llevamos haciendo ambas cosas desde hace tiempo: hace años que

entonamos esa canción sin sentido, y hace siglos que la formación universitaria transita por la historia sin saber a ciencia cierta si hace lo que debe hacer o si debe hacer lo que debe. La actividad de buscar conocimientos es maravillosa porque no va tras nada en concreto, porque aunque sospecha a qué lugares puede llegar, no sabe nada con seguridad y, no menos importante, porque se dedica tiempo y esfuerzo que quizá sea en vano, pero que quizá sea el tiempo mejor invertido de todos. Esto último nos abre una puerta interesante que atravesaremos en el siguiente capítulo.

22
Beyoncé y el Sísifo de Albert Camus

«¡La profesora de Beyoncé explica muy bien!» «¿Tienes los apuntes de Beyoncé?» «He aprobado Beyoncé.» «Yo, en cambio, me dejo Beyoncé para el año que viene.» Esas son frases que ya forman parte de las conversaciones entre estudiantes universitarios, por lo menos entre los de la Universidad Rutgers que se hayan matriculado en la asignatura: «La politización de Beyoncé». Según informa la Facultad de Estudios sobre Mujer y Género de esa prestigiosa universidad estadounidense a través de su página web, no se trata de una asignatura sobre el compromiso político de Beyoncé, o sobre cuántas veces actuó durante los fines de semana inaugurales del presidente Obama. El objetivo es otro: estudiar la imagen pública de la famosa artista como agente de cambio social. El programa docente de la asignatura incluye la comparación de sus letras, vídeos y música con figuras afroamericanas, como la feminista Alice Walker o la abolicionista y activista Sojourner Truth.

Beyoncé ya está en la universidad. Se trata de un hecho que no debería sorprender a nadie, por lo menos a nadie que piense que la formación universitaria debe estar conectada con la realidad en la que viven los estudiantes, ni a nadie que apueste por la innovación y la creatividad universitarias. Sin duda, «La politización de Beyoncé» parece ser una buena manera de establecer dicha conexión, así como de renovar los rutinarios contenidos académicos y de estimular el aprendizaje de otros nuevos. Ciertamente, las diferencias entre la realidad universitaria de Estados Unidos y otras es considerable en diversos sentidos, pero en un mundo

como el de hoy, en el que la imitación está a la orden del día, sería normal que algo similar acabe sucediendo aquí, si es que no está sucediendo ya.

No se va a discutir aquí si los estudiantes que han pasado por las clases de Beyoncé han aprendido más o menos, de tal manera o de la de más allá. No disponemos de esa información, aunque sobre este asunto sí que nos gustaría decir algo en el siguiente capítulo. Aquí lo que nos interesa más bien es tratar uno de los asuntos que hay bajo este tipo de casos, a saber: la preeminente posición que durante los últimos años se otorga a la motivación del estudiante, sin importar demasiado si eso conlleva llevarse por delante importantes cuestiones de la formación universitaria. Esta sospecha merece una explicación.

Nadie podría discutir que la motivación es un ingrediente esencial para la vida en general y el aprendizaje en particular, eso se viene defendiendo con científicas razones desde hace ya mucho tiempo. Aunque, bien pensado, poca investigación hace falta para demostrar que uno aprende muchísimo mejor con motivación que sin ella. Es más, nuestra propia experiencia vital y eso que llamamos sentido común vienen a decirnos que aprendizaje y aburrimiento no maridan, y, en cualquier caso, que los aprendizajes que se han logrado en un estado de desmotivación son de una ridícula calidad. Este tema, viejo conocido en niveles preuniversitarios, entró hace años por la puerta grande de la universidad y ahora ya resulta extraño, por no decir imposible, que la pedagogía universitaria se plantee sin tales reflexiones o sin el principal concurso de la motivación del estudiante. [1]

Puede verse una interesante razón tras esta ola de la pedagogía universitaria, parece que sin motivación a la vista y a la que agarrarse, el esfuerzo se tambalea. Por decirlo de una manera más científica: a mayor nivel de motivación de un estudiante universitario cualquiera, mayor es el esfuerzo que dedica a las tareas que se le plantean, o por decirlo de un modo más popular: con motivación un estudiante puede mover montañas y

sin motivación ese mismo estudiante no da un palo al agua. Sería oportuno analizar con detenimiento si este es también uno de los vientos que más fuerte sopla en la posmodernidad, si no es verdad que vivimos en un clima en el que uno no mueve un dedo si previamente no ha sido motivado. Todo esto está muy bien y tiene una cierta lógica, hay quien diría incluso que gustará más o menos, pero es así como venimos al mundo. [2]

La estrategia más laureada para encarar con éxito la aventura pedagógica motivacional quizá sea acercar la realidad al estudiante o al estudiante a la realidad, tanto monta, monta tanto. Sí, aprender en las circunstancias reales en las que uno vive y con las vicisitudes con las que allí uno se encuentra activa el resorte de la motivación. Algo así pensaría quien tuvo la idea de convertir a Beyoncé en toda una asignatura universitaria, quien empieza los temas comentando noticias del periódico, o quien inicia las clases hablando sobre la vida misma. Y es que nadie niega que Beyoncé sea la puerta de entrada a temas absolutamente universitarios, como es el estudio del compromiso de la mujer; que desde las noticias de los diarios se adquieran conceptos científicos y culturales con enjundia; y que durante el debate sobre cómo va la vida de los allí presentes se manejen ideas de altos vuelos, de esas que nunca pasan de moda, porque vivir siempre está de moda. Sin embargo, también puede ocurrir que, utilizando este tipo de estrategias, la pedagogía universitaria se quede a medio camino, sin fuerza suficiente, que le falte gas para alcanzar los altos propósitos que se había planteado en un principio. De hecho, consideramos que eso es precisamente lo que viene sucediendo en no pocas situaciones pedagógicas durante los últimos años, y esa es justamente una seña de identidad de la formación universitaria *light*.

Como decíamos en páginas anteriores, el asunto de la motivación se ha vuelto preeminente, hay que ir tras ella todo lo que se pueda y caiga lo que caiga, es decir, echando a un lado aquello que no encienda las ganas de aprender desde el minuto cero. Este movimiento pedagógico motivacional está empequeñeciendo ideas que forman parte de la raíz de la formación

universitaria y que, por lo tanto, sin cuyo concurso no se puede explicar dicha formación de un modo completo. Algunas de esas ideas, por lo menos las principales, se explican muy bien a partir del mito de Sísifo, tal y como lo concibe el inigualable premio Nobel de Literatura de 1957 Albert Camus. [3]

Es sabido que Sísifo, como Prometeo, enfadó a los dioses por su extraordinaria astucia. Como castigo, fue condenado a empujar una piedra gigante hacia la cima de una montaña con un único objetivo: que esta volviera a caer rodando hacia el valle para que Sísifo la subiera de nuevo. Así, día tras día, mes tras mes, año tras año, indefinidamente. Que nadie piense que aquí se está defendiendo que los estudiantes de hoy aprenderían más y mejor subiendo y bajando piedras que escuchando a Beyoncé. Lo que se pretende más bien es que se piense en una serie de cosas. La vida que le tocó vivir al pobre Sísifo tras caerle la condena celestial es una broma de mal gusto, una mala jugada, un pesado castigo, sí, pero ¿no podría tener algo de eso la formación universitaria, por mucho que queramos vestirla como motivadora y motivante? Salvando las distancias, no son pocos los estudiantes que podrían haber experimentado algo parecido a Sísifo. Durante el periplo universitario, uno puede sentir que no ve luz en ningún lado, justo como aquel personaje mitológico; o puede acabar inmerso en medio de situaciones poco agradables, momentos que nunca recomendaría a sus amigos y que quizá jamás desearía a sus enemigos.

Durante la experiencia universitaria, uno puede sentir que no hace más que subir y bajar piedras de diferente forma y peso, asignaturas obligatorias u optativas con más o menos créditos, tutorías voluntarias o indispensables, prácticas complementarias o preceptivas, seminarios a la carta o impuestos, lo que sea, pero piedras al fin y al cabo. «El trabajo de Sísifo –dirán algunos estudiantes– no es muy diferente a mi vida universitaria, ¡lo suyo y lo mío son dos sinsentidos, un auténtico tostón!» La cuestión está en si cambiamos esa realidad, como parece que es lo que pretende hacer la ola pedagógica

motivacional, o si la miramos de otra manera, quizá con ojos menos asustadizos y entristecidos. «Uno debe imaginar a Sísifo feliz», dice Albert Camus en su maravilloso libro ya citado. A esa lumbrera nacida en Argelia no se le escapa que Sísifo está ciego, que tiene una enorme piedra entre las manos y una montaña por delante. Albert Camus no esconde todo eso que explica el mito, pero sospecha que incluso así, que hasta viviendo de tal manera, Sísifo experimenta algo de libertad y felicidad cuando termina de subir la piedra y aún no tiene que subirla de nuevo. Sísifo puede estar alegre en esos momentos que hay entre un esfuerzo y otro. La obra del intelectual francés también habla del héroe absurdo, del suicidio, de asuntos tremendamente trascendentales que aquí no podemos tratar; pero quedémonos con esta lectura, consideremos eso de que «uno debe imaginar a Sísifo feliz».

Decíamos en nuestro primer bloque que la vida universitaria no se parece a ninguna otra, y ahora añadimos que la pedagogía universitaria debería reflejarlo. Esa vida es motivadora, alegre y feliz. ¡Y tanto que lo es! Pero quizá no del modo en el que se plantea en demasiadas ocasiones o en el que uno encuentra en las calles. La formación universitaria consiste en subir piedras, y allí está precisamente la motivación, en echárselas al hombro y encarar la ladera de la montaña. La felicidad llega luego, tras cada subida. Si la felicidad se plantea apartando las piedras y buscando caminos más planos, la formación universitaria se desnaturaliza hasta límites preocupantes y, desde luego, ya no se diferencia de muchas otras vidas. Ya sabemos que produce más bienestar ver la película *Troya* (Wolfgang Petersen, 2004), en la que actúan maravillosamente Brad Pitt, Eric Bana y Orlando Bloom entre otros, que hincarle el diente a *La Ilíada* –y ya puestos a *La Odisea*–, pero cuando de lo que se habla es de la formación universitaria, debería conseguirse lo contrario, es decir, que el estudiante encontrara más felicidad en la obra escrita, en esa fantástica piedra homérica que nos ha dejado la historia. También percibimos que uno

halla más dicha en opinar sin saber que en tener que saber para poder opinar, y sin embargo, la formación universitaria está para lo opuesto, para que uno sienta felicidad preparándose antes de decir su parecer o, si se prefiere, que uno disfrute como un enano subiendo piedras que a la larga lo ayudarán a no quedar en evidencia cuando piense y hable. Y por último, intuimos que produce mucha satisfacción poder moverse y pararse como uno considere, presentarse y marcharse cuando apetezca, estar en silencio o haciendo ruido cuando se desee; no obstante, la formación universitaria está para algo distinto, para encontrar felicidad subiendo piedras que podrían etiquetarse como el momento justo, el lugar adecuado, el arte del aquí es oportuno y del ahora no conviene.

Y una cosa no menos importante, y que la pedagogía universitaria no debería pasar por alto: hay algo tremendamente motivador en la formación universitaria que también se encuentra en esa lectura particular que Albert Camus hace del mito de Sísifo. Se trata de algo que, todo sea dicho, parece estar pasando una mala temporada en la actual realidad. La cuestión puede resumirse en esforzarse por esforzarse, sin esperar demasiado a cambio, gratuitamente, en fin, esforzarse porque simple y llanamente vale la pena hacerlo. Si hay un lugar en el que se puede frenar esa marea de pensamiento que defiende el no hacer nada si no cae algo a cambio –se entiende que algo material, contante y sonante–, ese sitio es la universidad. Si hay alguna formación que esté liberada de tener que dar respuestas a esa fatídica pregunta utilitarista –«¿Y esto para qué me sirve?»–, esa es la formación universitaria. Sería fantástico que «La politización de Beyoncé» pudiera ser planteada al modo del Sísifo de Albert Camus, y nadie niega que algo así se haga con temas parecidos al de Beyoncé en no pocas de nuestras universidades; pero algo nos dice que no suele suceder así, que Beyoncé y el mito de Sísifo de Camus no van cogidos de la mano, básicamente porque las canciones de una son aparentemente más motivadoras que el libro del otro.

Dicho esto, hay una suposición que venimos manteniendo a lo largo de este capítulo, una cuestión importante que a buen seguro el lector ya ha intuido. No pasaría absolutamente nada si con todo se aprendiera más o menos lo mismo, con la misma profundidad y con pareja intensidad. Por recuperar el ejemplo anterior de la Guerra de Troya, daría igual si con la película se aprendiera lo mismo que con el libro, si Aquiles, Brad Pitt, fuese el Aquiles de Homero; si Héctor, Eric Bana, sintiera, pensara, mirara y hablara igual que el Héctor original. En ese caso nos podríamos ahorrar subir piedras. Se pondrían en entredicho esa cultura del esfuerzo típicamente universitaria y la felicidad que con ella se obtiene. Sin embargo, y sintiéndolo mucho por Brad Pitt y su magistral interpretación, no es lo mismo lo uno que lo otro, como tampoco es lo mismo conversar con *Platero y yo* que con otra obra, ya veremos con qué. Eso es, precisamente, lo que vamos a tratar de explicar en el último capítulo de esta quinta parte.

23
Platero, el jefe y la gran conversación

Otro chiste de Eugenio. El último. Entra un hombre en una librería y le dice al dependiente: «Disculpe, estoy buscando un libro que se titula *Platero y yo*». «*¿Platero y yo?* –pregunta el vendedor contrariado–. No me suena, pero espere un momento que iré a preguntar al jefe, que está dentro en el almacén.» El mozo se dirige hacia la trastienda, y le explica al dueño del negocio: «Mire, allí fuera hay un señor que está buscando un libro que se titula *Platero y él*». «*¿Platero y él?* –pregunta el jefe estupefacto, y añade–: Mire, dígale a ese señor que aquí solo tenemos *Platero y yo*». Sale el dependiente, se planta ante el cliente y le dice: «Oiga, aquí solo tenemos *Platero y el jefe*». No hace falta añadir que este chiste es otra maravilla de Eugenio.

Que nosotros sepamos, no existe un libro que se titule *Platero y el jefe*. Ni navegando por internet hemos encontrado esa peculiarísima versión de la maravillosa narración lírica que nos regaló el gran poeta andaluz y ganador del Premio Nobel de Literatura de 1956, Juan Ramón Jiménez. Sin embargo, lo normal sería haberlo localizado. Desde ya hace muchos años estamos rodeados de versiones, versiones de versiones, versiones de versiones de versiones, y así podríamos seguir un buen rato. No es una cuestión que afecte solo a emblemáticos sectores, como el de la ropa, el calzado, la relojería, la electrónica o la alimentación, por decir algunos de los más conocidos. Prácticamente todo ha caído en manos de la versión, algunos incluso dirían que la propia vida es algo así como una versión de lo que originalmente es. Por supuesto, el ámbito cultural no solo no escapa a

esta realidad, sino que también está atiborrado de versiones; tanto es así que a veces cuesta dar con los originales. Nos quedaremos en los intríngulis de este ámbito, porque es el que acoge a la formación universitaria.

Etimológicamente hablando, *versión* proviene del vocablo latino *versio*, que significa «cambio, transformación, traducción». Bien, pues sabiendo esto podemos afirmar que existen versiones ciertamente logradas. Disponemos de lienzos, temas musicales, esculturas, obras teatrales y producciones culturales por el estilo que, o bien han sido traducidas con una exactitud milimétrica, o bien han sido transformadas en un sentido muy positivo, aportando una nueva perspectiva, renovando una idea o añadiendo elementos de interés. Por ejemplo, hay quien versiona a Elvis Presley y lo clava, porque lo hace igual que el Rey del Rock, aunque eso sea mucho decir para fanáticos de aquel artista; y hay quien lo versiona con un estilo musical diferente y acaba produciendo un tema que vale la pena escuchar repetidas veces. Se podría decir con total tranquilidad que quien más, quien menos, aprende a través de versiones y disfruta con ellas. Además, es bueno que las haya o, mejor dicho, es fantástico que haya buenas versiones.

A nadie escapa que también sucede lo contrario. En todos los ámbitos, sin duda también en el cultural, hay versiones no tan logradas, incluso hay algunas que son perjudiciales para el consumidor. Nos estamos refiriendo a lo mismo que hemos mencionado anteriormente, pero en el sentido opuesto. No es difícil encontrar a auténticos despedazadores de la música de Elvis Presley, creadores de versiones que hasta consiguen que uno no quiera escuchar nunca más al Rey del Rock, una auténtica desgracia. Una mala versión se parece mucho al mensaje que dice el último participante del famoso juego del teléfono roto. Quien haya jugado alguna vez ya sabe la distancia que hay entre lo que declara quien comienza y lo que acaba diciendo quien termina. El primero susurra al oído del segundo que «don José Ortega y Gasset y don Santiago Ramón y Cajal no trabajaban juntos», y una vez que ese mensaje pasa por una decena de personas, no hacen falta

más, el último puede afirmar algo así como que «Ortega investigaba con Ramón y Gasset publicaba libros con Cajal».

Y ante este tipo de situaciones –nos referimos a las de vivir entre malas versiones de los originales–, pueden pasar básicamente dos cosas. La más esperanzadora es que uno se entere, por cuenta propia o ajena, de que anda navegando entre versiones que no le explican de la misa la mitad; que advierta, esperemos que más pronto que tarde, que le estaban dando gato por liebre en casi todo. Otra cosa que puede suceder, quizá la peor, es que uno no se percate de la situación en la que se encuentra y viva así, entre versiones fraudulentas o limitadas, hasta que sea demasiado tarde. Bueno, dirán los más críticos con todo este asunto, ¿y es que no se puede vivir feliz de tal manera? ¿O es que uno se muere si no sabe todo de todo en su versión original, por ejemplo, si desconoce que *Platero y el jefe* no existe? Desde luego que no, nadie va a dejar de respirar por eso, uno puede seguir viviendo, ¡y muy alegremente, por cierto! Pero algo nos dice que vive más tranquilo y, sobre todo, más libremente, quien no se alimenta de malas versiones, quien está convencido de que lo único que hay de momento es *Platero y yo*.

La pedagogía universitaria se ve interpelada por lo que aquí se está diciendo, le viene de perlas lo que pasó entre el cliente, el dependiente y el jefe de aquella librería. La formación universitaria se fundamenta en originales o en versiones logradísimas de estos, ya que una comunidad de buscadores de conocimientos no se contenta con cualquier cosa. Esa es precisamente una de las razones por las que se levantó la construcción universitaria y, todo sea dicho, si ya no podemos responder ante ella, quizá haya quien coja los bártulos y busque otro lugar. [1]

Aunque deberíamos, ahora no podemos detenernos más en esto. Volvamos al hilo de la cuestión. La formación universitaria, vista del modo en que venimos diciendo, está representada en la conocida metáfora del filósofo neoplatónico del siglo XII Bernardo de Chartres, a veces puesta en

boca de su discípulo Juan de Salisbury, y también pronunciada por personas como sir Isaac Newton o Albert Einstein: «Somos enanos a hombros de gigantes. Podemos ver más y más lejos que ellos no por una distinción física nuestra, sino porque somos levantados por su gran altura». [2]

Ya se sabe que un buen número de estudiantes y, por supuesto, de profesores no ven el sentido de subirse a esos hombros, y no por una cuestión de vértigo, o por ahorrarse el esfuerzo, nada de eso. El hecho es que se pone en cuestión una premisa: desde esas alturas, que usualmente pertenecen a autores clásicos, personajes antiguos y gente añeja, ya no se puede ver algo que sea interesante. Se piensa que esos colosos fueron levantados por otros, en distintos momentos, diferentes circunstancias y para otros menesteres. La cuestión viene de lejos, como bien describe el inigualable Manuel García Morente. A finales del siglo XVII se empieza a mirar de soslayo a esos gigantes del pensamiento, la cultura y la ciencia. [3] El golpe es contundente, y aunque las primeras críticas no son lo suficientemente fuertes como para vencer los argumentos de los defensores de los gigantes, se origina una concepción que ya no desaparecerá del imaginario social y académico del mundo occidental, a saber: que la función que desempeñan los gigantes de otros tiempos era para eso, para otros tiempos.

Ciertamente, esto último está más claro que el agua, pero da por sentado algo que no está tan claro: ¿un gigante que fue válido para otra época no lo puede ser también para la nuestra? ¿O es que esos gigantes tienen fecha de caducidad y son válidos solo para determinados intervalos de tiempo? Hay razones de peso para decir que existen colosos que son imperecederos, inagotables, perpetuos. No dejamos de recordar sus hitos y hazañas, nombrar y recomendar sus obras, soltar sus citas y frases bandera cuando conviene. En definitiva, nunca bajamos del todo de sus hombros, independientemente de la época en la que nos encontremos. Y hasta habría que preguntarse dónde podría acabar una comunidad en la que sus gentes se

desentiendan de los clásicos, o cómo vivirían esas gentes que no quieren saber nada de aquellos que nunca terminan de decir lo que quieren decir.

Una pedagogía universitaria que incorpore de algún modo a esos clásicos o a sus fidedignas versiones camina con paso firme hacia lo que suele conocerse como «formación cultural». Ahora bien, el estado en el que se encuentra esa formación es algo que preocupa en el actual discurso universitario, por lo menos en el de aquellos que sostienen que sin ella no hay un aprendizaje universitario completo. [4] Esta situación no ha sido fruto de un accidente, ni ha caído inesperadamente del cielo; de esta deriva se viene advirtiendo desde hace tiempo. [5] Y es que parece que no acabamos de creernos que la «cultura de la buena» es algo más que un adorno o una extraña manera de pasar el tiempo libre; no acabamos de estar convencidos de que a una estudiante de Biología le conviene leer *La montaña mágica*, de Thomas Mann, que al futuro maestro de Educación Primaria le interesa observar *El grito*, de Edvard Munch, y que a los chicos y a las chicas de la Facultad de Medicina les iría bien ver *Ciudadano Kane*, de Orson Welles.

Además, una pedagogía universitaria que cuente con esos clásicos o sus mejores versiones también se dirige hacia lo que se suele llamar una «formación integral del estudiante». Así como sucede con la formación de tipo cultural, también nos cuesta entender que la o el estudiante que lee buena literatura, que ve arte exquisito y que visiona cine de calidad tiene muchas papeletas para no descomponerse y desordenarse ante cualquier golpe de viento. La formación integral era algo clave precisamente para Wilhelm von Humboldt, y no hace falta repetir lo que tal persona fue para la universidad moderna. Los objetivos de esa formación pueden resumirse en cuatro: desarrollar todas las fuerzas y energías humanas, no únicamente la razón; formar al hombre de un modo individual, con su propia personalidad; lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo, de tal manera que dé lugar a una forma bella; y por último, alcanzar una armonía entre el individuo y la comunidad. [6] En todo eso puede verse la

influencia de aquellos griegos clásicos que, a ojos de Humboldt, intentaron alcanzar el carácter original del ser humano; y, por supuesto, puede asumirse la importancia que tiene saber muchas cosas y de las buenas, antes que copias malogradas o versiones a medias.

Hay que decir algunas cosas antes de que sea tarde, básicamente para suavizar los gritos que ponen en el cielo quienes reniegan de estas ideas. También pueden ser vistas como desconfianzas que en último término fomentan una formación universitaria *light*. Lo primero que hace falta advertir es que esos clásicos de los que venimos hablando no son todos personas momificadas. Hoy hay mucha gente con madera de clásico, del mismo modo que hace siglos hubo cantidad de individuos que no causaron demasiado ruido. Ahora bien, no es de recibo anular a alguien por venir de un pasado lejano, no es necesario prescindir de alguien por ser antiquísimo, eso no es del todo justo. Lo más ecuánime y objetivo es agrupar todas aquellas voces, las de ayer y las de hoy, que tienen algo interesante que decirnos, reunir a todos con los que sería enriquecedor entablar una conversación. El profesor Robert M. Hutchins, de quien ya hemos hablado, se refería a ello preciosamente como «la gran conversación». Y él mismo propuso una lista de libros, «el currículum de los grandes libros», que cualquier estudiante debería leer antes de sumergirse en un ámbito de conocimiento específico. Pensó en una suerte de artes liberales que facilitasen a los jóvenes liberarse de todo y no dejarse encadenar por nada, especialmente por las rutinarias y técnicas manos de las diferentes profesiones. Lamentablemente, esa propuesta nunca salió adelante.

Bien, ¿y quién era el señor Robert M. Hutchins para proponer nada a nadie? ¡Como si sus clásicos fueran los nuestros! Esas preguntas y manifestaciones son también muy típicas de quienes no son muy amigos de todo este asunto. Digamos que Robert M. Hutchins era una persona tremendamente preparada y que estaba muy informada, afirmemos incluso que era alguien que había filosofado, y no poco, sobre la formación

universitaria. Pero eso no importa demasiado, hay muchas personas que podrían hacer lo mismo o incluso mejor, hay diferentes versiones de esa «gran conversación», diferentes protagonistas con los que charlar.[7] Todo esto enlaza con otro asunto que antes ha salido de refilón, pero que no puede pasar desapercibido. Serán unos personajes y otros, de hace muchísimos años o rabiosamente actuales, pero ¿qué es eso de obligar al estudiante a leer cosas que no quiere?

Esa última cuestión es típica y, todo sea dicho, otro tópico de los que reniegan de lo clásico. Además, no es para nada nueva. La optatividad de estudios y la consecuente fragmentación comenzaron en la Universidad de Harvard a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, cuando el eminente Charles W. Eliot presidía esa prestigiosa institución. Ciertamente, no nos atrevemos a afirmar que una formación cultural de tipo cerrada, como paso previo a la futura especialización de las universidades, sea mejor que otra de tipo electivo. Lo que sí aventuramos es que ante la posibilidad de elegir, es fácil dejar de lado la formación cultural o, en el mejor de los casos, posponerla para otra ocasión, para cuando, como suele decirse, se tenga más tiempo libre.

Por supuesto, se podría pensar que todo lo que aquí se está señalando requiere una pedagogía universitaria propia de un pasado, algo así como coloquios entre ratas de biblioteca. Eso no es cierto, pero sí es verdad. No es cierto que esa formación solo se pueda alcanzar mediante una pedagogía escolástica u otra que se le parezca. Y sin embargo, sí que es verdad que hay algo del pasado de la pedagogía universitaria que mal que pese no pasa de moda o, si se prefiere, con el que las modas no podrán. Nos estamos refiriendo a esos seminarios, tutorías grupales o como se quieran llamar, que consiguen que esa «gran conversación» de la que venimos hablando adquiera vida. Estamos visualizando esos corros de sillas, no muchas, en las que se sientan estudiantes y profesores que colaboran en la creación de un

ambiente idílico, que cogen una idea de esas de altos vuelos y no la dejan estar quieta, la vuelven y revuelven infinidad de veces. [8]

Sobre el cómo, hay poco que comentar, porque está abierto. La formación cultural de los estudiantes se puede promover de muchas maneras, la mayoría de las cuales no podemos ni imaginar ahora, porque aún estarán madurándose en mentes creativas. Puede estar muy bien que esa formación dependa de una institución universitaria en su conjunto, y también puede ser fantástico que cuelgue de todas y cada una de las facultades que la conforman. Puede ser bueno que esté en manos de un equipo de profesores de diferentes facultades, de una misma facultad, o que un par de personas convencidas y entusiastas cojan las riendas y lo organicen todo. Ese tipo de cosas no importan demasiado, por lo menos no tanto como que el estudiante no se quede al margen de la «gran conversación» o, si se prefiere, que esté cerca de *Platero y yo* y lo suficientemente lejos de *Platero y el jefe*.

Epílogo
Una manera de diagnosticar la formación universitaria *light*

Llegados a este punto, habrá quien ande convencido de que la institución universitaria en la que está, por la que pasó, a la que desea ir, la que tiene pensada para sus hijos, la que está tan de moda o con la que sueña ofrece una formación que tiene poco que ver con lo *light*. En este caso, hay que felicitar a esas universidades, a todos y cada uno de sus miembros, y, sobre todo, hay que animarlos para que mantengan el listón bien alto. No es nada fácil alcanzar el éxito. Y no nos referimos al prestigio, a los ingresos, a una buena posición en los *rankings* de turno, a la excelente y rápida inserción laboral de los graduados o cosas por el estilo. El éxito también puede entenderse como la corta distancia que hay entre algo y su idea original, es decir, que una institución universitaria exitosa es aquella que se parece mucho a una comunidad de buscadores de conocimientos, indagadores de lo mejor y localizadores de lo falso, exploradores de la mejor versión del mundo y de sí mismos. Lo que para nosotros es una institución universitaria de éxito viene a ser lo que para el cineasta Woody Allen es una película exitosa: «Aquella que consigue llevar a cabo una idea original».

Habrá también quien no dude en afirmar que la universidad actual tiene mucho que ver con lo *light* porque eso es lo que ha vivido o le han explicado. Es más, habrá incluso quien considere que lo *light* que aquí se ha presentado es demasiado *light* en relación con lo que vivió, sabe o sospecha. En ese caso, y por sorprendente que parezca, también hay que felicitar a esas universidades. Son afortunadas por la oportunidad que tienen

delante: nada más y nada menos que alcanzar el éxito de las anteriores. Están en la mejor de las condiciones posibles para que así sea; tal condición no es otra que la frustración, el desencanto, el chasco. Aquello que decía el incomparable Winston Churchill de que «el éxito es aprender a ir de fracaso en fracaso sin desesperarse» podría ser una buena lección para aquellas universidades que son conscientes de que las cosas se pueden hacer de otra manera, de un modo que no esté tan lejos de su originalidad.

E incluso habrá quien, tras todo lo expuesto, aún no sepa decir si las instituciones universitarias que conoce o de las que le han hablado presentan una condición *light*. Este último punto va dirigido a todos, pero especialmente a este grupo de personas. Se ha considerado oportuno acabar este manuscrito con criterios que permitan valorar la formación universitaria que ofrece una institución dada; con un medio que sea útil para *diagnosticar*, que tal y como dice la Real Academia Española, consiste en «recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza», en nuestro caso universitarios. No es un cuestionario, ni un test, ni nada parecido. Imagínese que planteásemos una virguería así, y cargáramos el zurrón con un montón de datos, porcentajes, correlaciones e índices factoriales, ¡menudo problema podríamos crearnos! No por acumular este tipo de información, no, sino por creer que con eso lo sabremos todo o conoceremos lo esencial del asunto. Un estudiante, llamémoslo Juan, puede valorar con un cinco sobre siete a la profesora Marta, que ha impartido la asignatura de Anatomía I, cuando le preguntan si ella ha respondido a las dudas de los estudiantes; pero ¿qué tendrá que ver esa respuesta con la de otra alumna –por ejemplo, Susana–, que evalúa sobre lo mismo a su profesor Enrique, que ha impartido la asignatura de Ética I? ¡Como si Juan y Susana fueran estudiantes iguales que preguntasen cosas parejas! ¡Como si la profesora Marta y el profesor Enrique actuaran de la misma forma ante las cuestiones de sus estudiantes! ¡Como si Anatomía I fuese similar en algo a Ética I! ¡Como si esas relaciones pedagógicas y misteriosas propias

de cada facultad y específicas de cada aula se pudieran igualar en una escala numérica!

Preferimos detectar los síntomas mediante cuestiones sobre las que pensar, y que estén relacionadas con cada uno de los bloques que han sido tratados en este libro. Una suerte de pistas que aporten algo de luz, quizá para alumbrar una posible formación universitaria *light* o acaso para iluminar una formación universitaria lograda y completa. Dichas cuestiones podrían ser consideradas como un resumen de todo lo que se ha visto en el conjunto de capítulos de este libro, y así es, aunque eso conlleva el riesgo de dejarse algo por el camino. Asumimos ese riesgo porque estamos seguros de que el lector podrá añadir preguntas diferentes y pertinentes, incluso algunas nuevas que no están vinculadas directamente con lo dicho en las páginas anteriores. Bien, pues vayamos a por esas cuestiones que uno podría plantearse para diagnosticar un posible caso de formación universitaria *light*. Y para no romper con nuestra dinámica, agrupémoslas según los bloques que hemos ido tratando.

En relación con la vida universitaria, sería bueno plantearse por lo menos cinco cuestiones. La primera, quizá la fundamental, consiste en pensar si esa vida se basa fundamentalmente en encuentros puntuales de temperatura más bien fría o, si se prefiere, en encadenar clases en las que no suele pasar nada en especial, casi nada inesperado. Si profesores y estudiantes son perfectos desconocidos, personas que se limitan a cumplir una especie de contrato en el que unos deben explicar y otros demostrar que han aprendido eso que se explica, es síntoma de que estamos ante una formación universitaria *light*.

La segunda: piénsese si la universidad tiene un considerable parecido con niveles educativos previos, si los quehaceres universitarios apenas se diferencian de los que se dan en Bachillerato o en los ciclos formativos. Si la sensación mayoritaria es que se está viviendo un tipo de postinstituto y no algo totalmente diferente, si estudiantes y profesores no pueden sostener

que lo que se vive en la universidad es algo distinto a lo anteriormente vivido, estamos ante otro indicio de una formación universitaria desustanciada.

La tercera cuestión: hay que pensar si estudiantes y profesores conocen las razones de ser de la comunidad que conforman. Se debe considerar si hay momentos dedicados a indagar sobre qué hacen allí todos juntos, si se reúnen para tratar de responder a la cuestión orteguiana, para qué está, existe y tiene que estar la formación universitaria. Si eso no se produce, puede suceder que uno se apunte a esa mayoría que piensa que la universidad es un medio para lograr otros fines, que vaya dando tumbos porque hoy piensa una cosa y mañana la otra, o que, lisa y llanamente, no sepa dónde está. En todos esos casos de desorientación y desvinculación quizá se esté dando una formación universitaria *light*. La cuarta: se debe pensar si la formación universitaria de hoy está obsesionada con facilitar respuestas y se desentiende de formular preguntas, esto es, si quienes finalizan sus estudios salen de allí con un buen saco de soluciones concretas y determinadas, pero con los bolsillos vacíos de cuestiones abiertas e imperecederas, de esas a las que uno debe dedicar toda una vida. Si la vida universitaria no deja a profesores y estudiantes con la mosca detrás de la oreja, si en ella no se adquiere la sensación de que se sabe poca cosa sobre casi nada, quizá es que estemos ante una versión *light*.

La quinta y última cuestión: se debe reflexionar sobre si la vida universitaria que se conoce admite muchas maneras de estar, pero no todas las imaginables. Una comunidad de buscadores de conocimientos, como una de comerciantes o una de coleccionistas de dedales, funciona gracias a una serie de normas, reglas y hábitos, que son, precisamente, las que permiten, por un lado, que las cosas funcionen de una manera más o menos ordenada y organizada, y, por otro lado, que los logros planteados se puedan alcanzar en mayor o menor medida. Una vida universitaria carente de normas, reglas y hábitos puede ser tremendamente cómoda y relajada,

puede estar adaptada a cualquiera que se presente ante ella, puede replantearse las veces que haga falta ante novedosas apetencias y preferencias personales, y, por lo tanto, puede ser la vida típica de una formación universitaria *light*.

En relación con el profesorado universitario, sería bueno considerar también, cuando menos, cinco cuestiones. La primera: habría que saber si reflexionan sobre la filosofía de la universidad, si acuden a esos libros que no hablan de cómo hacer las «cosas universitarias» aquí y ahora, sino de qué son esas cosas independientemente de las circunstancias. Habría que enterarse de si hablan de vez en cuando con Wilhelm von Humboldt, los cardenales John Henry Newman y François-Joseph Mercier, don José Ortega y Gasset, Karl Jaspers, Robert M. Hutchins, Romano Guardini y tantos otros grandes pensadores de la cuestión universitaria. La universidad, decía el inteligentísimo Jorge Luis Borges, «debiera insistirnos en lo antiguo y en lo ajeno. Si insiste en lo propio y lo contemporáneo, la universidad es inútil, porque está ampliando una función que ya cumple la prensa». Un equipo de profesores desvinculados de esas ideas de las que habla Borges y que son mayoritariamente proféticas podría ser un equipo aferrado a lo inmediato y, por lo tanto, agarrado a una formación universitaria *light*.

La segunda: habría que pensar qué posición otorga esa universidad en la que usted está pensando a la docencia, cómo valora al profesor como tal. Si la universidad contemporánea considera que el profesor universitario debe dedicarse a otras cosas antes que a preparar bien las clases, impartir sus asignaturas de las mejores maneras posibles o cosas de ese estilo, quizá logre disponer de buenos investigadores y competentes gestores, pero casi con toda seguridad consiga dar vida a una formación universitaria *light*.

La tercera cuestión sobre la que pensar es si al profesorado universitario se le conduce más hacia el terreno de la tecnología psicopedagógica que al de la humanización, la vida lograda, la plenitud del estudiante, o como se

quiera llamar. En otras palabras, si la formación universitaria de hoy tiene todo calculado para formar profesionales competentes, y casi nada pensado para formar caracteres íntegros y ejemplares. Si es más o menos así, vamos bien para disponer de una formación universitaria *light*.

La cuarta, y muy relacionada con la anterior: hay que pensar si lo poco que se dice y hace sobre la formación personal del estudiante gira en torno a la defensa casi sin condición de su protagonismo; algo que suele traducirse en que casi todo esté supeditado a sus motivaciones, gustos y opiniones. El profesor que actúa bajo esos parámetros y la profesora que se convence de tal filosofía tienen muchos números de salir bien en la foto, y casi todos los boletos de fomentar una formación universitaria incompleta.

La quinta y última, y quizá nuestra cuestión favorita. Piénsese si el profesorado universitario de esa casa en la que está usted pensando dedica dos horas al día para perderse en la biblioteca, o en su particular *petit paradise*, y se entrega a la lectura personal, preferentemente de textos que no tengan casi nada que ver con aquello que ya domina. Y lo que se dice para los libros también sirve para películas y documentales, conciertos, exposiciones de arte, obras de teatro..., en fin, ya nos entendemos. Dicho de otra manera, calíbrese si la plantilla de profesores de una facultad o de una universidad es culturalmente inquieta y, ya puestos, si su institución universitaria se preocupa por que tal inquietud esté viva y coleando. Si las respuestas a estas cuestiones no son demasiado alentadoras, podremos encontrar casi con toda seguridad una sonrisa en el rostro de la formación universitaria *light*.

En relación con los estudiantes universitarios, hay un elemento fundamental que tiene cuatro concreciones. Lo esencial: habría que plantearse si el estudiante acude a la universidad asumiendo que es ella la que debe adaptarse a sus circunstancias personales sin dejar espacio para casi nada más o, si prefiere, pensando que la formación universitaria debe ser según convenga a los estudiantes y, consecuentemente, que no tiene

ninguna forma ya convenida. A más estudiantes convencidos de tal premisa, que no se dejen llevar por la universidad, más cantidad de formación universitaria *light* acumularemos. La primera concreción: es bueno observar si los estudiantes están más por la labor de consumir que por la de producir, si acuden a la universidad para recoger y no para elaborar, si demandan cosas ya elaboradas y empaquetadas o ideas, proyectos, ilusiones y esperanzas que aún están por realizar. El estudiante cliente y consumidor tiene todo su derecho y hasta su lógica, y, por supuesto, es propio de una universidad *light*.

La segunda de las concreciones: hay que mirar si ese estudiante que solicita y demanda se centra en cuestiones de utilidad, en todo aquello que provea de algún tipo de resultado palpable, contante y sonante. Dicho de otro modo, hay que observar si lo primero que pregunta ante cualquier cosa que se le ponga por delante es algo así como «Oiga, ¿y esto para qué sirve?». En tal caso tendremos estudiantes aparentemente interesados por lo que se les va a ofrecer y, quizá sin saberlo, defensores de una formación universitaria *light*.

La tercera concreción: sería bueno observar si el estudiante demanda saber mucho de una cosa y poca cosa de lo demás, si considera que así le irá mejor cuando ejerza una profesión, conviva con sus vecinos, charle con sus amistades o intente enamorar a quien le tiene robado el corazón. A la realidad socioeconómica actual le va de perlas el estudiante concentrado en lo suyo, aunque quizá no le vaya tan bien a la formación universitaria íntegra y a quienes esperan convivir con universitarios completos.

La cuarta y última concreción: habría que ver si el estudiante acoge aquellas normas, reglas y hábitos universitarios de los que antes hablábamos como modo de ser y de estar, o como diques de contención. Dicho de otra manera, si todas esas premisas le sirven para ir creciendo entre las circunstancias o si las utiliza para ir sorteando lo que le va sucediendo. El estudiante moralmente estratégico presenta un perfil

interesante para la posmodernidad y adecuado para la formación universitaria *light*.

En relación con la práctica educativa universitaria, nuestro último bloque, se presentan otras cinco cuestiones sobre las que pensar. La primera tiene que ver con lo siguiente: si el profesorado que conforma un mismo plan de estudios ha hablado sobre el tipo de persona que quiere facultar o, si se prefiere, sobre la calidad humana de los profesionales que quiere ofrecer a la comunidad. Si eso no ha sucedido, no debería haber dudas: la formación *light* está servida.

La segunda cuestión: habría que saber si en la práctica educativa universitaria actual todo está controlado, atado y puede ser evaluado con cirujana precisión. Esto es, si el camino que recorren profesores y estudiantes no tiene pérdida posible, si cursar una asignatura, o hasta una carrera completa, es como seguir un manual de instrucciones. Si así son las cosas, todo está muy claro y transparente, casi con toda seguridad, todo está preparado para la formación universitaria *light*.

La tercera cuestión: se debe valorar si la psicopedagogía universitaria de la institución en la que usted está ahora pensando dedica demasiadas atenciones a todo lo que tenga que ver con la motivación y la satisfacción del estudiante, y no tantas a todo lo que esté relacionado con subir empinadas cuestas o con enfrentarse a decepciones o malos tragos. Apostar por lo primero es algo que suele estar muy bien si se hace en su justa medida, pero suele ocasionar problemas si se toma como patrón de corte. Nos referimos a problemas para la formación universitaria completa, desde luego no para la *light*.

La cuarta pregunta: en la práctica pedagógica universitaria, ¿se tiene en consideración algo que tenga que ver con la conquista de la sabiduría? Es decir, entre tanta competencia, paradigma, teoría, autor, técnica, fórmula, protocolo de actuación, aprendizaje y servicio..., en fin, entre todas estas cosas, ¿hay algo que despierte ese espíritu intelectual que es propio de

personas que apuntan alto? Si la respuesta es «no demasiado» o directamente «no», nuestra formación universitaria seguirá en pie, sí, pero acaso con una postura *light*.

La quinta y última consideración: resulta aconsejable valorar si la práctica pedagógica universitaria está orientada hacia cómo ganarse las lentejas y hacia casi nada más que eso. Clases, seminarios, prácticas, tutorías..., cualquier modalidad de encuentro entre profesores y estudiantes debe garantizar su utilidad, sí, pero también su «inutilidad», ya que hay saberes que no sirven para nada, pero valen para mucho.

No queda mucho más que decir. Solamente que no menospreciemos la completa misión de la formación universitaria, que no olvidemos que estamos ante una de las ideas más esplendorosas que la humanidad haya podido tener y que, por lo tanto, no merece ser reducida, manipulada o desustanciada. Tendríamos que poner freno: no se puede llamar formación universitaria a cualquier cosa, no debería consolarnos tener una formación universitaria *light*.

Notas

1. Nos referimos a «Depende», canción que encumbró a Jarabe de Palo en 1998, una conocida banda de rock español liderada por Pau Donés.

2. Balmes, J., *El criterio*, Madrid, Espasa Calpe, 1964.

3. Nicol, E., *La idea del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977. En relación con esta obra y la idea mencionada, vale la pena consultar el capítulo VII, «El crecimiento humano», de la obra de Barrio, J. M., *Elementos de antropología pedagógica*, Madrid, Rialp, 1998.

4. «Formación universitaria», «educación universitaria», «educación superior...», son diversas las maneras de referirse a la misma cosa, aunque cada una de ellas tiene sus particularidades que la diferencian del resto, especialmente desde el ámbito de la filosofía de la educación. Utilizaremos «formación universitaria» a lo largo de este libro, que es la que mejor refleja lo que a partir de ahora se irá exponiendo, y quizá lo más importante, que es la se enraíza en una tradición a la que nos acogemos cuando tratamos de pensar en lo que sucede y podría pasar en la universidad entre profesores y estudiantes. Para ahondar en esa tradición, se recomienda Bruford, W. H., *The German Tradition of Self-Cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*, Londres, Cambridge University Press, 1975.

5. Traducción del autor de *I judge no land in England better bestowed than that which is given to our universities, for by their maintenance our realm shall be well governed when we be dead and rotten*. Harrison, W. *The Description of England*, New York, Dover Publications, INC, 1994, p. 80.

6. Madrid, Cátedra, 2015 [1.ª ed. 1930].

1. Verger, J. (comp.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986, pág. 76.

2. Ente otros textos, destacamos: Rüegg, W. (comp.), *Historia de la universidad en Europa: las universidades en la Edad Media*, Bilbao, Editorial de la Universidad del País Vasco, 1994; Rothblatt, S. y Wittrock, B. (comps.), *La universidad europea y americana desde 1800*, Barcelona, Pomares Corredor, 1996; Tejerina, F., *La universidad: una historia ilustrada*, Madrid, Turner, 2010.

3. Un buen trabajo que demuestra preciosamente esta afirmación es Gardini, N., *¡Viva el latín! Historia y belleza de una lengua inútil*, Barcelona, Crítica, 2017.

4. Para comprender el actual panorama sobre este asunto, vale la pena leer Baggini, J., *A Short History of Truth*, Londres, Quercus, 2017.

1. Jaspers, K., «El viviente espíritu de la universidad», *Balance y perspectiva (Discursos y ensayos)*, Madrid, Revista de Occidente, 1953, pág. 132.

2. Kant, I., *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*, Madrid, Trotta, 1999.

3. Kerr, C., *The Uses of the University*, Cambridge, Harvard University Press, 2001, pág. 1: «Las universidades de Estados Unidos de América son como una bisagra de la historia: mientras están conectadas con su pasado, navegan en otra dirección» (traducción del autor).

4. Oakeshott, M., *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires, Katz, 2009, pág. 154.

5. *Ibidem*.

6. Bacon, F., *Novum organum*, Buenos Aires, Losada, 2004.

7. Aunque vale la pena acercarse a todos y cada uno de los tratados que reflexionan sobre el significado y el sentido de la formación universitaria, pueden encontrarse textos recopilatorios de gran valor, como por ejemplo: Bonvecchio, C. (comp.), *El mito de la universidad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1991; Wyatt, J., *Commitment to Higher Education: Seven West European Thinkers on the Essence of the University: Max Horkheimer, Karl Jaspers, F. R. Leavis, John Henry Newman, José Ortega y Gasset, Paul Tillich, Miguel de Unamuno*, Buckingham, SHRE y Open University Press, 1990.

1. Las fantásticas y graciosas aventuras de Gurb pueden encontrarse en Mendoza, E., *Sin noticias de Gurb*, Barcelona, Seix Barral, 2014.

2. Entre otros, Lewis, H. R., *Excellence without a Soul*, Nueva York, Public Affairs, 2006; Llovet, J., *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats*, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2011; Collini, S., *What are Universities For?*, Londres, Penguin Group, 2012; Delbanco, A., College, What it Was, Is, and Should Be, Nueva Jersey, Princeton University Press, 2012; Hernández, J., Delgado-Gal, A., y Pericay, X. (comps.), *La universidad cercada: testimonios de un naufragio*, Barcelona, Anagrama, 2013.

3. MacIntyre, A., *Tres versiones rivales de la ética*, Madrid, Rialp, 1992, pág. 62.

4. Llano, A., *Otro modo de pensar*, Pamplona, Eunsa, 2016, pág. 12.

5. El psiquiatra Enrique Rojas ya habló hace unos años del «hombre light». Véase Rojas, E., *El hombre light: una vida sin valores*, Madrid, Temas de Hoy, 1992.

6. Ortega y Gasset, J., *La misión de la universidad*, Madrid, Alianza, 1930, pág. 28.

7. Oakeshott, M., *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires, Katz, 2009, págs. 143-144.

1. Oakeshott, M., *La voz del aprendizaje*, *op. cit.*, pág. 141.

2. Pérez Galdós, B., *Cuentos*, Madrid, Akal, 2003, pág. 23.

3. Oakeshott, M., *La voz del aprendizaje*, *op. cit.*, pág. 141.

4. Derrick, C., *Huid del escepticismo*, Madrid, Encuentro, 1982.

5. Spranger, E., *Psicología de la edad juvenil*, Madrid, Revista de Occidente, 1973.

6. Sobre la *paideia*, es de recibo citar el insuperable manuscrito de Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1981; y sobre la *Bildung*, el ya citado libro de Bruford, W. H., *The German Tradition*, *op. cit.*

1. Para profundizar en este asunto, parece imprescindible la lectura del clásico texto de Abraham Flexner de 1939, que editó *Harper's Magazine* y que se ha reeditado en Flexner, A., *The Usefulness of Useless Knowledge*, Nueva Jersey, Princeton University Press, 2017.

2. Esa idea aparece en Adorno, T., *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*, Madrid, Akal, 2005.

1. Llano, A., *Repensar la universidad: la universidad ante lo nuevo*, Pamplona, Eunsa, 2003.

2. Entre otros, destaca en este punto la aportación de Sandel, M., *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

3. Sennet, R., *Juntos: rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona, Anagrama, 2012.

4. «Él sintió que no fue a Harvard solo durante cuatro años: fue para toda la vida» (traducción del autor).

1. Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Madrid, Alianza, 2001.

2. «Juro no sacar de la biblioteca, ni marcar, modificar o dañar de modo alguno ningún volumen, documento u otro objeto perteneciente a esta biblioteca o bajo su custodia, o dañarla bien sea por el fuego o la llama, y no fumaré en la biblioteca y prometo obedecer todas las normas de la biblioteca» (traducción del autor).

1. Iriarte, M. de, *El doctor Huarte de San Juan y su Examen de ingenios*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1948, pág. 9.

2. McEwan, H., «Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits», *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 2011, págs. 125-140.

3. Steiner, G., *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela, 2004, pág. 173.

4. Gusdorf, G., *¿Para qué los profesores?*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1969, pág. 53.

5. San Agustín (2005), *Obras completas: Tratados sobre el Evangelio de san Juan*, Burgos: Biblioteca de Autores Cristianos, 7, 8.

6. Steiner, G., y Ladjali, C., *Elogio de la transmisión*, Madrid, Siruela, 2005, pág. 129.

1. Estas y otras historias parecidas se pueden encontrar en manuales como los de Rüegg, W. (comp.), *Historia de la universidad, op. cit.*; Tejerina, F., *La universidad: una historia ilustrada*, *op. cit.*

1. Esta anécdota se explica en Ordine, N., *La utilidad de lo inútil: manifiesto*, Barcelona, Acantilado, 2013, págs. 75-76.

2. Hutchins, R. M., *La universidad de utopía*, Pamplona, Eunsa, 2018, pág. 27.

3. Bilbeny, N., y Guàrdia, J., *Humanidades e investigación científica: una propuesta necesaria*, Barcelona, UB, 2015.

1. Sennett, R., *El artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009.

2. Shön, D., *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós, 1998.

1. Sevilla, S., «Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea desde su crisis actual», en Oncina, F. (comp.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, Madrid, Dykinson, 2008, pág. 236.

2. Rawls, J., *Teoría de la justicia*, Madrid, Fondo de Cultura Económica de España, 1997.

1. Rawls, J., *Teoría de la justicia*, *op. cit*.

2. Wyatt, J., *Commitment to Higher Education, op. cit*.

3. Salinas, P., *Defensa del estudiante y de la universidad*, Sevilla, Renacimiento, 2011, p. 39.

1. Perry, W., *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years: A Scheme*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999.

2. Readings, B., *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.

3. Bauman, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

4. Lipovetsky, G., *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona, Anagrama, 1986.

5. Salinas, P., *Obras completas, vol. III*, Madrid, Cátedra, 2007, pág. 577- 578.

1. Nos referimos a la segunda parte de las dos que conforman el manuscrito de Cipolla, C. M., *Allegro ma non troppo*, Barcelona, Crítica, 1991.

2. Este asunto se trata, entre otros, en MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987; y, Blom, P., *Gente peligrosa: el radicalismo olvidado de la Ilustración europea*, Barcelona, Anagrama, 2012.

1. Por citar algunos de sus trabajos más interesantes: Zuckerman, M., *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, 1979; «Sensation Seeking: A Comparative Approach to a Human Trait», *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 1894, págs. 413-471; «The Psychophysiology of Sensation Seeking», *Journal of Personality*, 58, 1990, págs. 313-345.

2. Para más información, Nussbaum, M., *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 2012.

3. Esa condición aparece extensamente explicada en Innerarity, D., *Ética de la hospitalidad*, Barcelona, Península, 2001.

1. La trilogía de *El señor de los anillos* comprende *La comunidad del anillo* (2001), *Las dos torres* (2002) y *El retorno del Rey* (2003); su precuela, la trilogía de *El hobbit*, incluye los filmes *Un viaje inesperado* (2012), *La desolación de Smaug* (2013) y *La batalla de los Cinco Ejércitos* (2014).

2. Una interesante recopilación de sus principales textos puede encontrarse en Guardini, R., *Tres escritos sobre la universidad*, Pamplona, Eunsa, 2012.

3. No nos estamos inventando nada nuevo. Alguna de esas nuevas experiencias pueden verse en el documental *Ivory Tower*, dirigido y producido por Andrew Rossi en el año 2014. Se trata de una crítica al actual, y para muchos comprometido, estado en el que se encuentra la universidad norteamericana.

1. Llano, A., *Repensar la universidad*, *op. cit.*

2. Abellán, J., «La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt», en Oncina, F. (comp.). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)*, Madrid, Universidad Carlos III, 2008, pág. 286.

1. Para conocer las ideas de este autor sobre la formación universitaria, vale la pena consultar: Hutchins, R. M., *The Higher Learning in America*, Londres, Transactions Publishers, 1995. También es recomendable la traducción al castellano, realizada magistralmente por Javier Aranguren, de otra de sus importantes obras. Nos referimos a *La universidad de utopía*, *op. cit.*

2. Kerr, C., *The Uses of the University, op. cit.*, pág. 20.

3. Esta idea aparece bellamente explicada en Lévinas, E., *Humanismo del otro hombre*, Madrid, Caparrós, 1993.

4. Newman, J. H., *The Idea of a University*, Garden City, NY, Image Books, 1959.

5. Rüegg, W. (comp.), *Historia de la universidad, op. cit.op. cit.*

1. Humboldt, W., «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín», en VV. AA., *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires, Sudamericana, 1959, pág. 218.

2. Jiménez, A., *Historia de la universidad española*, Madrid, Alianza, 1971.

1. Carole, A., y Archer, J., «Achievement Goals in the Classroom: Student's Learning Strategies and Motivation Processes», *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 1988, págs. 260-267.

2. Gazzaniga, M. S., *¿Qué nos hace humanos? La explicación científica de nuestra singularidad como especie*, Barcelona, Paidós, 2010.

3. Camus, A., *El mito de Sísifo*, Buenos Aires, Losada, 2010.

1. De algo así se nos habla en la interesante obra de Hernández, J., Delgado-Gal, A., y Pericay, X. (comps.), *La universidad cercada: testimonios de un naufragio*, Barcelona, Anagrama, 2013.

2. Sobre este asunto es recomendable la lectura de Merton, R., *A hombros de gigantes*, Barcelona, Península, 1990.

3. García Morente, M., *El ideal universitario y otros ensayos*, Pamplona, Eunsa, 2012.

4. Entre otros, vale la pena consultar a Lewis, H. R., *Excellence without a Soul: Does Liberal Education Have a Future?*, Nueva York, Publicaffairs, 2006; Pérez-Díaz, V., *Universidad, ciudadanos y nómadas*, Oviedo, Nobel, 2010.

5. Por citar dos de los textos clásicos que han tenido mayor eco e incidencia internacional en relación con el asunto mencionado: Hirsch, E., «Cultural Literacy», *The American Scholar*, 52(2), 1983, págs. 159-169; Bloom, A., *The Closing of American Mind*, Nueva York, Simon and Schuster, 1987.

6. Abellán, J., «La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt», en Oncina, F. (comp.), *Filosofía para la universidad, op. cit.*, págs. 273-296.

7. Nos referimos principalmente a colecciones como Great Ideas, un conjunto de cien libros que cambiaron el mundo, y que a comienzos del siglo XXI editó Penguin Books en inglés y Taurus en español.

8. Para convencernos de la fuerza que aún hoy mantiene, o mejor dicho debería mantener la conversación vale la pena leer a Turkle, S., *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*, Barcelona, Ático de los Libros, 2017.

La universidad light
Francisco Esteban Bara

No se permite la reproducción total o parcial de este libro,
ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión
en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico,
mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos,
sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción
de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito
contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes
del Código Penal).

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos)
si necesita reproducir algún fragmento de esta obra.
Puede contactar con CEDRO a través de la web www.conlicencia.com
o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

© del diseño de la portada, Planeta Arte & Diseño
© de la ilustración de la portada, Carlos Cubeiro

© Francisco Esteban Bara, 2019

© de todas las ediciones en castellano,
Editorial Planeta, S. A., 2019
Paidós es un sello editorial de Editorial Planeta, S. A.
Av. Diagonal, 662-664, 08034 Barcelona (España)
www.planetadelibros.com

Primera edición en libro electrónico (epub): junio de 2019

ISBN: 978-84-493-3609-6 (epub)

Conversión a libro electrónico: Realización Planeta